

Științele educației

Structuri, conținuturi, tehnici

Sinteza lui Constantin Cuciș prezintă și reevaluează concepțiile referitoare la rolul educației religioase, subliniind importanța și specificul acestei discipline școlare. Concepute dintr-o perspectivă ecumenică, cele opt capitole analizează în egală măsură latura spirituală și cea documentară, istorică, și pledează pentru integrarea spiritualității religioase în social. În această ediție revăzută și adăugită, raportul dintre educație și valorile religioase este analizat prin prisma unor cercetări consacrate atât educației axiologice, cât și problematicei conținutului și metodologiei educației religioase. Lucrarea se adresează profesorilor de religie și studenților de la teologie care doresc să lucreze în învățământ, studenților de la pedagogie, precum și tuturor celor interesați de domeniul educației religioase.

Educația religioasă – între necesitate și posibilitate • Integralitate și continuitate formativă prin educația religioasă • Educația religioasă în perspectivă istorică • Modele și motive educaționale în creștinism • Prefigurări contemporane ale valorilor religioase. Importanță, metamorfoze, implicații • Valențe educative ale valorilor religioase • Aspecte strategice și metodice ale educației religioase



www.polirom.ro

POLIROM

Repere teoretice și metodice

EDUCAȚIA RELIGIOASĂ

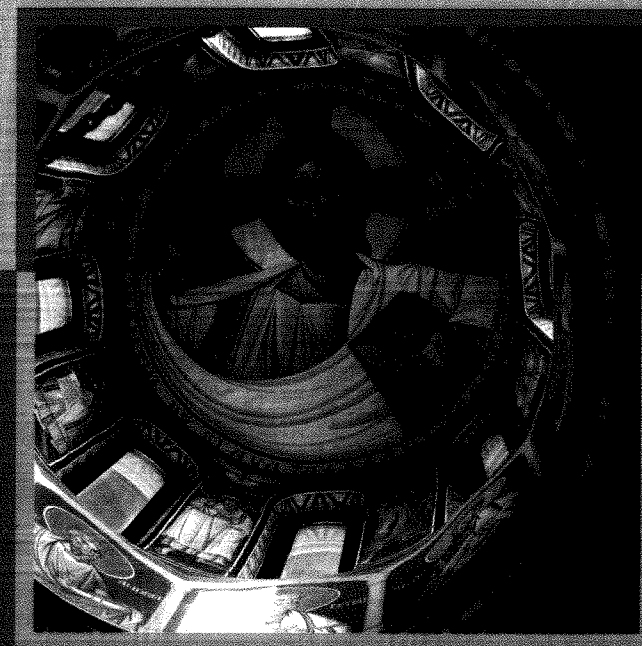
Constantin Cuciș

Constantin Cuciș

POLIROM

EDUCAȚIA RELIGIOASĂ

Repere teoretice și metodice



Ediție revăzută și adăugită

Științele educației

Structuri, conținuturi, tehnici

Științele educației
Structuri, conținuturi, tehnici

Colecția Științele educației. Structuri, conținuturi, tehnici este coordonată de Cezar Birzea și Constantin Cucos.

© 1999, 2009 by Editura POLIROM

www.polirom.ro

Editura POLIROM

Iași, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506

București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33, O.P. 37;

P.O. BOX 1-728, 030174

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

CUCOȘ, CONSTANTIN

Educația religioasă : repere teoretice și metodice / Constantin Cucos ; cuv. înainte de IPS Teofan, Mitropolitul Moldovei și Bucovinei. – Ed. a 2-a rev. și adăug. – Iași: Polirom, 2009
Bibliogr.

ISBN 978-973-46-1405-9

I. Teofan, Mitropolitul Moldovei și Bucovinei (pref.)

37.014.52

37.017.93

371.3:2:373.5

268
Printed in ROMANIA

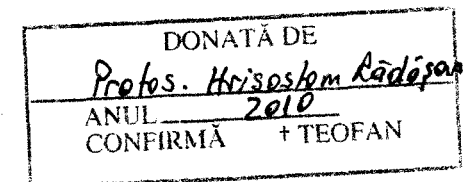
TP
Constantin Cucos

EDUCAȚIA RELIGIOASĂ

Repere teoretice și metodice

Ediția a II-a revăzută și adăugită

Cuvânt înainte de IPS Teofan,
Mitropolitul Moldovei și Bucovinei



POLIROM
2009

Constantin Cucoș este doctor în științele educației, profesor universitar la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. A efectuat stagii de cercetare și documentare la Biroul Internațional al Educației – UNESCO, Geneva (1991), Universitatea „Aristotel” din Salonic (1993), Universitatea Lille I (1995), Universitatea din Bologna (1996), Universitatea din Savoie, Chambéry (1997), Universitatea din Geneva (1997, 2000), Universitatea Paris X (1998), Universitatea Paris VIII (1999), Institutul de formare SLO „Specialisten in Leerplanontwikkeling”, Enschede (1999), Universitatea din Warwick, Coventry (1999), Universitatea de Științe Sociale din Toulouse (2000), Universitatea Catolică din Louvain (2001), Università degli Studi din Padova (2004). Este membru al International Association for Intercultural Education, cu sediul în Suedia (1995), al colegiului editorial al Intercultural Education (1996) și al Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), cu sediul la Geneva (2001). Domenii de competență: filosofia educației, pedagogia culturii, educația religioasă, pedagogia generală. Este autorul a peste 120 de studii în volume colective și reviste de specialitate. Lucrări publicate: *Pedagogie și axiologie* (Editura Didactică și Pedagogică, 1995), *Pedagogie* (Polirom, 1996; ediția a II-a revăzută și adăugită, 2002), *Educația religioasă. Conținut și forme de realizare* (Editura Didactică și Pedagogică, 1996), *Minciună, contrafacere, simulare. O perspectivă psihopedagogică* (Polirom, 1996), *Psihopedagogie pentru examene de definitivare și grade didactice* (Polirom, 1999; ediția a II-a, 2008), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale* (Polirom, 2000), *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale* (Polirom, 2001), *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar* (Polirom, 2002), *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării* (Polirom, 2006), *Teoria și metodologia evaluării* (Polirom, 2008), *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire* (Polirom, 2008).

Cuprins

<i>Cuvânt înainte</i> (IPS Teofan, Mitropolitul Moldovei și Bucovinei)	9
Introducere	11
Capitolul 1. Educația religioasă – între necesitate și posibilitate	15
1.1. Argumente pentru educația religioasă	15
1.2. Relația dintre religie și educație	17
1.3. Religie și culturalizare	19
1.4. Educația – raționalistă sau umanistă?	21
1.5. Asumarea unui nou statut profesional: preotul-profesor	23
1.6. Raportul laic/religios în dimensionarea educației religioase	24
1.7. Statutul educației religioase în școala românească	26
1.8. Factori responsabili pentru realizarea educației creștine	31
1.9. Religia în școală – între competență și diletantism	33
1.10. Necesitatea educației religioase timpurii	35
1.11. Educația religioasă – o posibilitate pentru învățământul preșcolar	36
1.12. Religia ca disciplină de studiu în liceu	38
1.13. Religia în universitate	40
Capitolul 2. Integralitate și continuitate formativă prin educația religioasă	45
2.1. Formarea spirituală prin catehizare și educație religioasă. Specificități, continuități, complementarități	45
2.2. Educația religioasă, o educație pentru libertate	55
2.3. Pledoarie pentru o moralitate înduhovnicită	56
2.4. Avem nevoie de un învățământ confesional?	58
2.5. Avem evoluționismul: ce facem cu el?	60
2.6. Statutul icoanelor în spațiul școlar	62
2.7. Este permisă oficierea unei slujbe religioase în școală?	63
2.8. Perspectivă educației religioase într-o Europă unită	65
2.9. Integrarea valorilor ortodoxiei românești în context european	66
Capitolul 3. Educația religioasă în perspectivă istorică	71
3.1. Educația la vechii israeliți	71
3.2. Educația religioasă în Antichitatea clasică	75
3.3. Paradigma educațională creștină	79
3.4. Educația în gândirea Părinților Bisericii și a filosofilor creștini	84
3.5. Clasicii pedagogiei universale și educația religioasă	96
3.6. Preocupări spiritual-religioase în pedagogia contemporană	104
Capitolul 4. Modele și motive educaționale în creștinism	111
4.1. Pentru o pedagogie a modelelor	111
4.2. Iisus Hristos ca învățător suprem	113

4.3. Modelul slujirii aproapelui	116
4.4. „Calea, Adevărul și Viața” – referințe valorice centrale	118
4.5. Iubirea creștină – un model de raportare la alteritate	119
4.6. Copilăria – model al virtuții	121
4.7. Pilda Semănătorului sau despre transmiterea și creșterea credinței	122
4.8. Pilda talanților sau despre purtarea de grijă și sporirea talentului	123
4.9. Parabola fiului risipitor	125
4.10. „Rațiunea” și puterea formatoare a sufletului la Sfântul Antonie cel Mare	126
4.11. Puterea discernământului și a darului deosebirii	128
4.12. Pedagogia rugăciunii	130
4.13. Revalorizarea și golirea de sine, condiție a mersului înainte	132
4.14. Alte ipostaze ale trăirii religioase	134
Capitolul 5. Prefigurări contemporane ale valorilor religioase.	
Importanță, metamorfoze, implicații	137
5.1. Cunoaștere, credință, educație	137
5.2. Limitele cunoașterii lui Dumnezeu	141
5.3. Proiecția spre absolut a ființei umane	144
5.4. Implicații axiologice ale experienței sacralului	147
5.5. Desacralizare și noi forme de indiferentism religios	153
5.6. Aspecte postmoderne ale religiozității	157
5.7. De ce n-am avea fiecare „religia” noastră ?	160
5.8. Avatarurile culturii mediatice și credința religioasă	161
5.9. Capcanele irealului	165
5.10. Omul, mediul și lucrurile. Înstrăinare și reificare	166
5.11. Religia și paradigmele științei	170
5.12. Dimensiuni educative ale artei religioase	176
5.13. Religia și kitschul	177
5.14. Despre pedagogia semnului religios	179
5.15. Biserica și angajarea politică	183
5.16. Prestanță și prestații educative ale laicului	185
5.17. Ortodoxie <i>versus</i> catolicism ?	187
Capitolul 6. Valențe educative ale valorilor religioase	189
6.1. Statutul educației religioase : referințe internaționale	189
6.2. Intenționalitate și responsabilitate în promovarea educației religioase	192
6.3. Finalități ale educației religioase	195
6.4. Valențe educative ale serviciului divin	199
6.5. Rolul educativ al Bisericii	200
6.6. Virtuți pedagogice ale sărbătorilor religioase	202
6.7. Preotul ca educator	204
6.8. Determinări psihologice ale credinței religioase	206
6.9. Specificul educației religioase în diferite etape psihogenetice	214
6.10. Educația religioasă în perspectiva ecumenismului și dialogului interconfesional	221
6.11. Locul religiei în promovarea educației interculturale	225
6.12. Identitate, unitate și diversitate în manifestarea și formarea religioasă	229
Capitolul 7. Aspecte strategice și metodice ale educației religioase	233
7.1. Ipостaze ale finalităților educației religioase	233
7.2. Principii și reguli de realizare a educației religioase	242
7.3. Structuri curriculare la disciplina religie	248
7.4. Posibilități de integrare a conținuturilor la disciplina religie	283

7.5. Metode de predare-învățare	291
7.6. Evaluarea cunoștințelor și atitudinilor religioase	307
7.7. Probleme actuale privind evaluarea. Descriptorii de performanță	311
7.8. Proiectarea lecției de religie	315
7.9. Exemple de proiectare și de evaluare a lecției de religie	325
7.10. Forme de realizare a educației religioase	345
7.11. Limbaj și comunicare la ora de religie	346
Capitolul 8. Concluzii cu caracter teoretic și metodic	355
8.1. Educația religioasă – dimensiune a educației contemporane	355
8.2. Integralitatea formării religioase	356
8.3. Valorile religioase și setea de absolut a ființei umane	357
8.4. Importanța și specificul educației religioase	358
8.5. Complementaritatea laicat-clerical în realizarea educației religioase	359
8.6. Principiul interconfesionalității în predarea religiei	361
8.7. Competență și calitate în realizarea educației religioase	362
8.8. Priorități și exigențe pentru viitor	363
Bibliografie	365

Cuvânt înainte

În Cartea proorocului Daniel (2.21), Dumnezeu este prezentat ca Acela Care „dă înțelepciune celor înțelepți și știință celor pricepuți”, iar proorocul Ieremia îl arată ca fiind Cel Care „dă poporului păstori după inima Sa, care îi vor păstori cu știință și pricepere” (Ieremia 3.15). Din aceste cuvinte ale Scripturii îl simțim pe Dumnezeu rânduiind fapturilor sale daruri de înțelepciune și de știință, de călăuzire și bună așezare, daruri pe care le-am primit și pe care suntem chemați să le facem lucrătoare în noi și în semenii noștri.

Am fost rânduiți însă să trăim într-o lume în care atât Dăruitorul, cât și darurile Sale sunt privite de mulți cu suspiciune și teamă, priceperea care vine de la El este refuzată de-a dreptul, înțelepciunea Sa este prilej de scandal printre moderni, știința de a atinge cerul cu inima devenind una neînțeleasă și, prin aceasta, nedorită. În acest context, a scrie o lucrare despre educația religioasă este un demers curajos, ce readuce în discuție dorința lui Dumnezeu de a ne face cunoscute căile prin care putem ajunge să-L cunoaștem și să ne încredințăm Lui. Căci dacă lipsește ceva lumii noastre, crezurilor noastre politice, ideilor noastre, așteptărilor noastre, ordinii noastre sociale, acest ceva este chiar cunoașterea lui Dumnezeu întru Dumnezeu. Iar pe copii, a zis Domnul Iisus Hristos, trebuie să-i lăsăm să vină la El (Matei 19.14) și să nu-i oprim. Căci, afirmă Sfântul Ioan Gură de Aur, copiii sunt „cei dați de Dumnezeu să fie afierosiți lui Dumnezeu” (Comentariu la Epistola I Timotei, IV).

Izvodită de o minte pricepută și harnică și altoită pe o angajare creștină pe măsură, lucrarea de față se constituie pe de o parte într-o chemare spre Hristos, iar pe de altă parte într-un avertisment pentru toți aceia care consideră că pot clădi ceva autentic și durabil pe o stâncă ce nu este Hristos (1 Corinteni 10.4). Îl felicit pe domnul profesor universitar Constantin Cucos pentru demersul său de reamintire a reperelor teoretice și metodice ale educației religioase, urmând ca toți cei responsabili, părinți, copii, dascăli într-ale credinței sau formatori de opinie creștină, să încerce a le pune în lucrare, pentru ca întru toate Domnul să fie crezut, lăudat și mărturisit.

† Teofan, Mitropolitul Moldovei și Bucovinei

Introducere

Se împlinesc aproape două decenii de când educația religioasă a devenit o preocupare normală pentru o societate în căutarea propriei identități. După o excluziune forțată a unui palier spiritual de prim rang, educația în spiritul valorilor religioase a intrat pe făgașul unei așteptate recuperări, al firescului, al necesarului. Există deja o experiență semnificativă de predare a religiei în școli, cu consecințe vizibile, ce poate fi evidențiată de mai mulți actori, la mai multe niveluri. O demonstrează profesorii de religie – prin acțiunile și rezultatele lor didactice de zi cu zi –, se evidențiază la nivelul beneficiarilor – elevi și foști elevi –, care au devenit mai atenți sau sensibili la fenomenele de credință și ale căror conduite se cer a fi racordate la valorile autentice, o arată societatea în ansamblul ei – ce caută noi linii de reformare spirituală –, o probează cei care se apleacă asupra statutului orei de religie – factori de decizie din Biserică și învățământ – în perspectiva creșterii calității predării acestei discipline.

Nu a fost ușoară asumarea noii topici la nivelul curriculumului școlii noastre. Au fost mai multe tipuri de constrângeri : de la cele de ordin ideologic (o serie se observă și în prezent, prin unele gesticulații de opoziție) până la cele de ordin strict didactic (lipsa unei experiențe în a edita manuale de acest gen sau chiar inabilități în predare). Dincolo de precaritățile conjuncturale, orele de religie au devenit ceva obișnuit, o ocazie de îmbogățire spirituală pentru indivizi și comunitate.

Subliniem rolul disciplinei Religie, de integrator cultural și de factor de formare a conștiinței și comportamentului persoanei. Prin intermediul acestei topici culturale, elevul are acces la noi semnificații și valori, la răspunsuri specifice privind viața concretă și sensul existențial, la perspective de scurtă sau de lungă durată. Cu ajutorul ei privim în imediat, dar scrutăm și zăryle. Rămânem în concretețea vieții (ceea ce este bun), dar ne proiectăm și în nemărginirea transcendenței (ceea ce este... și mai bun !). Prin raportarea la valorile credinței creștine se poate evita formarea unor viziuni înguste, trunchiate, parcelate asupra existenței (cum ar fi cea livrată doar de știință), se diminuează alunecarea omului spre consumism și un pragmatism exagerat, se pot elimina construcțiile „schizofrenice” ale personalității (prin centrări unidirecționale sau prin înrădăcinări în fundamente echivoce, distante, contradictorii, antinomice).

Viața noastră stă nu numai sub zodia cunoașterii și exactității. Mai avem nevoie și de alte valori sau „centre de interes” care ne împlinesc. Frumosul și sacrul vin să completeze dezideratul unei personalități echilibrate și armonioase, al unei bine-venite integrități pe axa cunoaștere – coerență afectivă – credință.

Problematica educației religioase a generat mai multe poziții din partea exponenților de tot felul. Opiniile oamenilor politici sunt diverse, unele susținând introducerea programelor de educație religioase, altele fiind neutre sau chiar denigratoare la adresa noii discipline.

Introducere

Se împlinesc aproape două decenii de când educația religioasă a devenit o preocupare normală pentru o societate în căutarea propriei identități. După o excluziune forțată a unui palier spiritual de prim rang, educația în spiritul valorilor religioase a intrat pe făgașul unei așteptate recuperări, al firescului, al necesarului. Există deja o experiență semnificativă de predare a religiei în școli, cu consecințe vizibile, ce poate fi evidențiată de mai mulți actori, la mai multe niveluri. O demonstrează profesorii de religie – prin acțiunile și rezultatele lor didactice de zi cu zi –, se evidențiază la nivelul beneficiarilor – elevi și foști elevi –, care au devenit mai atenți sau sensibili la fenomenele de credință și ale căror conduite se cer a fi racordate la valorile autentice, o arată societatea în ansamblul ei – ce caută noi linii de reformare spirituală –, o probează cei care se apleacă asupra statutului orei de religie – factori de decizie din Biserică și învățământ – în perspectiva creșterii calității predării acestei discipline.

Nu a fost ușoară asumarea noii topici la nivelul curriculumului școlii noastre. Au fost mai multe tipuri de constrângeri : de la cele de ordin ideologic (o serie se observă și în prezent, prin unele gesticulații de opoziție) până la cele de ordin strict didactic (lipsa unei experiențe în a edita manuale de acest gen sau chiar inabilități în predare). Dincolo de precaritățile conjuncturale, orele de religie au devenit ceva obișnuit, o ocazie de îmbogățire spirituală pentru indivizi și comunitate.

Subliniem rolul disciplinei Religie, de integrator cultural și de factor de formare a conștiinței și comportamentului persoanei. Prin intermediul acestei topici culturale, elevul are acces la noi semnificații și valori, la răspunsuri specifice privind viața concretă și sensul existențial, la perspective de scurtă sau de lungă durată. Cu ajutorul ei privim în imediat, dar scrutăm și zărilor. Rămânem în concretețea vieții (ceea ce este bun), dar ne proiectăm și în nemărginirea transcendenței (ceea ce este... și mai bun !). Prin raportarea la valorile credinței creștine se poate evita formarea unor viziuni înguste, trunchiate, parcelate asupra existenței (cum ar fi cea livrată doar de știință), se diminuează alunecarea omului spre consumism și un pragmatism exagerat, se pot elimina construcțiile „schizofrenice” ale personalității (prin centrări unidirecționale sau prin înrădăcinări în fundamente echivoce, distante, contradictorii, antinomice).

Viața noastră stă nu numai sub zodia cunoașterii și exactității. Mai avem nevoie și de alte valori sau „centre de interes” care ne împlinesc. Frumosul și sacrul vin să completeze dezideratul unei personalități echilibrate și armonioase, al unei bine-venite integralități pe axa cunoaștere – coerență afectivă – credință.

Problematica educației religioase a generat mai multe poziții din partea exponenților de tot felul. Opiniile oamenilor politici sunt diverse, unele susținând introducerea programelor de educație religioase, altele fiind neutre sau chiar denigratoare la adresa noii discipline.

Punctele de vedere ale părinților fie urmează opiniile induse de oamenii politici, fie ascultă de autoritatea școlară, care se conformează legislației în vigoare. Teologii, dar și profesorii de religie formați recent în facultățile de profil susțin deschis introducerea religiei în școală, venind cu argumente consistente în favoarea acestei poziționări. Elevii, în majoritatea cazurilor, au primit cu bucurie și interes problematicile inedite aduse de noul obiect, nelipsind totuși unele comentarii, mai ales la clasele mai mari, în principal din cauza supraaglomerării programului școlar și mai puțin din rațiuni de conștiință.

O categorie aparte între receptorii sau comentatorii fenomenului educațional o formează psihopedagogii, cercetătorii din câmpul educațional, primii care ar fi trebuit să ia act de statutul educației religioase, de modul de articulare a acesteia la nivelul componentelor tradiționale ale educației, de modalitatea de inserție a noilor secvențe curriculare, de metodica formării religioase. Fiind la curent cu ceea ce se scrie în materie de pedagogie, psihologie și metodică, suntem încântați de faptul că, în acest sens, tot mai multe voci au abordat cu profesionalism o asemenea problematică. Lucrări de specialitate, teze de doctorat, conferințe sau dezbateri au ca țintă educația religioasă. În perioada dinaintea celui de-al doilea război mondial, reputați pedagogi români au propus, în mod cuprinzător sau secvențial, viziuni pertinente și bine articulate din punct de vedere teoretic sau metodic asupra educației religioase (a se vedea, în acest sens, lucrările lui Ion Găvănescul, Dimitrie Drăghicescu, Constantin Narly, Ion Nisipeanu, G.G. Antonescu, Ștefan Bârsănescu). Totodată, pe plan internațional constatăm în prezent o bogată literatură psihopedagogică, ce vizează statutul valorilor religioase în învățământ.

Tematizarea raportului dintre educație și valorile religioase, în prezenta lucrare – revăzută și adăugită cu noi capitole sau paragrafe –, este o consecință firească, naturală a unor cercetări anterioare dedicate atât educației axiologice (educației pentru/prin valori și pentru/prin valorizare), cât și problematicii conținutului și metodologiei de realizare a educației religioase (concretizate, inițial, în lucrarea *Educația religioasă. Conținut și forme de realizare*, apărută în 1996 la Editura Didactică și Pedagogică). Între timp, în urma cercetărilor de ordin teoretic, dar și a dialogului permanent cu profesorii de religie sau cu teologii, am degajat și alte teme de discuție, evidențiind noi incidente educative ale spiritualității religioase, în plan școlar sau extrașcolar (în lucrările precedente, *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*, ediția I, Polirom, 1999, și *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Polirom, 2008).

Punctul de vedere exprimat și de această dată, ca și în lucrările precedente, este cel al pedagogului, singurul care ne-a permis o aproximativă competență privind organizarea și soluționarea unor probleme specifice. Cât privește celelalte substraturi implicite ale conținutului tematic (teologic, filosofic), am făcut eforturi de a ne apropia unele cunoștințe, mai mult de ordin general, fapt pentru care considerăm că luările noastre de poziție se cer a fi extinse, completate cu noi puncte de vedere. Nu suntem nici atotcunoscători și nici infailibili sau exhaustivi în emisiunile noastre ideatice. Sunt și alții care gândesc (mai bine!) și cred (altfel!). În calitate de creștin ortodox, am urmărit avansarea unui discurs deschis, polimorf în interpretări și aplicații practice. Perspectiva interconfesională și ecumenică, chiar dacă presupune anumite discuții, ne-a fost suport și ghid deontologic și epistemologic. Din punct de vedere metodologic, ne plasăm pe aliniamentele abordării interdisciplinare, care ne poate facilita, prin complementaritatea abordărilor secvențiale (pedagogice, psihologice, sociologice, hermeneutice, semiotice, culturologice, istorice, dogmatice, liturgice, catehetice etc.), o dezvoltare mai cuprinzătoare a orizontului problematic avut în vedere.

Încercarea de a ne posta ca mediatori între teologi și pedagogi este plină de paradoxuri și generatoare de dificultăți. Suntem conștienți de faptul că reflectând și scriind asupra problematicii de față ne-am asumat un dublu risc: să fim priviți cu compasiune sau chiar respinși și de teologi, și de pedagogi (ceea ce, din păcate, uneori s-a și întâmplat). De teologi, pentru că nu am făcut încă pasul „total” în teritoriul spiritual respectiv și nu ne-am apropiat aceleași instrumente de argumentare, același tip de discurs apologetic, catehetic, omiletic. De pedagogi, pentru că am făcut „prea mult”, am „trădat” un anumit tip de ideologie epistemică, de discursivitate rece, raționalizantă, introducând forme de argumentare bazate pe sentimente, atitudini, credințe. Există o dramă a celui care se solidarizează cu ambele „părți” și se află „la mijloc”. Acest statut este destul de vulnerabil și expus multor suspiciuni. E încă greu să fii mediator...

Ne asumăm această manieră – trecătoare, sperăm – de „însingurare” intelectuală, cu încrederea că vom ajunge curând să ne bucurăm împreună. Mărturisim că scopul nostru manifest este de a aduce laolaltă ceea ce accidentul socioistoric a dezmembrat, divizat, distanțat.

Dezvoltările teoretice prezente aparțin unui dascăl laic, interesat sincer de realizarea cu profesionalism a educației religioase. Ele exprimă gândurile, speranțele, dar și temerile legate de o experiență pedagogică în curs de formare. Vom încerca să demonstrăm, printre altele, că experiența religioasă este un act paideutic exemplar, că între educație și credință sunt căi de comunicare și întărire stimulativă, că la religiozitate se ajunge (și) datorită bunei inițieri și formări, că este important nu numai să credem, ci să credem în cunoștință de cauză.

Autorul

CAPITOLUL 1

Educația religioasă – între necesitate și posibilitate

1.1. Argumente pentru educația religioasă

Credem că promovarea în școală a unei culturi sau a unei conduite religioase a elevilor este posibilă și necesară. Formarea tinerilor prin sistemul de învățământ se cere a fi multidirecțională și polivalentă. Cum școala pregătește sistematic individul în perspectivă intelectuală, morală, civică, estetică, igienică etc., componenta religioasă se adaugă acestora în mod firesc, organic, urmărindu-se complementaritatea și continuitatea de ordin instructiv și formativ. Contează ca aceste laturi ale educației să fie vizate nu în chip autarhic, concurențial, ci ca un demers educațional global, integrator, realizat cu profesionalism și responsabilitate de către întreg personalul didactic. În favoarea ideii realizării educației religioase instituționalizate aducem următoarele argumente :

1. *Argumentul cultural.* Religia reprezintă (și) o formă de spiritualitate ce trebuie cunoscută de către elevi. Nu te poți considera persoană culturală dacă nu cunoști propriile referințe religioase sau pe cele ale persoanelor cu care coexiști în comunitate, dacă nu știi nimic despre istoria credințelor și religiilor, dacă nu înțelegi fenomenologia actului religios. A cunoaște propriile valori religioase, indiferent de extinderea lor în spațiul comunitar, reprezintă o modalitate de securizare culturală, o exigență ce atrage după sine buna situare în registrul cultural. De asemenea, a cunoaște și a respecta alteritatea religioasă constituie un semn de civilitate și de culturalitate. Multe producții culturale (clasice sau contemporane) se originează în Biblie sau în Sfânta Tradiție. Sunt foarte multe producții literare, plastice, cinematografice etc. în care se tematizează motive cu substrat religios. A te apropia de acestea înseamnă să actualizezi valori religioase specifice, încorporate cu prilejul unor programe de instruire. Instrucția de ordin religios ne mobilează mintea și sufletul, ne deschide spiritul către experiențe culturale diverse. A nu fi formați și în perspectivă religioasă înseamnă să rămânem „infirmi” din punct de vedere spiritual ; s-ar edita o nouă formă a analfabetismului, cel de ordin religios.

2. *Argumentul psihologic.* Educația religioasă invită la reflecție, la evidențierea eului, la autocunoaștere. Această activitate nu înseamnă numai transmitere de mesaje specifice, ci și conturare sau reformare a persoanei din perspectiva unor standarde valorice superioare. Desigur, prin religie se vizează și palierele atitudinale, de credințe, de reprezentări, de sentimente ale persoanei umane. În măsura în care substratul atitudinal și de credințe

nu este impus, ci doar propus, acesta are o funcționalitate deosebit de importantă pentru multe persoane. Educația religioasă poate deveni un prilej de fortificare interioară, de identificare a sinelui, de descoperire a idealurilor, de reconvertire a persoanei spre lumea valorilor absolute. Pentru mulți semeni ai noștri recursul la religie poate fi vindecător, salvator. În nici un caz nu trebuie „folosită” religia ca un medicament, ca o supapă a pulsionilor noastre, ca o instanță „psihanalică” de rezolvare a problemelor personale. Se constată însă că oamenii credincioși sunt mai moderați, mai cumpătați, mai echilibrați.

3. *Argumentul etic.* Într-o perioadă de disoluție a reperelor morale, educația religioasă poate aduce un suflu nou în ceea ce privește aspectele relaționale, comportamentale la nivel individual sau social. Este evident că societatea românească trece printr-o perioadă de criză morală și spirituală. Chiar codurile etice de sorginte laică sunt puse în chestiune și generează o anumită neîncredere, și datorită conotațiilor lor ideologice (vezi „Codul eticii și echității socialiste”). Morala de tip religios poate umple un gol sau ne poate ajuta să depășim anumite sincopă de orientare existențială.

Înainte de a ajunge la autonomia morală, persoanele parcurg o perioadă de eteronomie morală, respectiv de ascultare, de supunere față de normative etice externe. Religia presupune o normativitate cu un evident conținut moral. Există persoane rebele, care nu acceptă atât de ușor regulile impuse de instanțele comune. Pentru acestea, dar și pentru ceilalți oameni, reliefaarea unor comandamente transcendente, ce au o altă autoritate valorică și care pretind un anumit comportament, poate constitui o cale operativă de reglementare a conduitelor într-o situație dată. Apare însă o chestiune de ordin deontologic: religia nu trebuie folosită ca un instrument pentru a rezolva o problemă, fie ea și presantă, dar circumstanțială. Preceptul religios nu trebuie să devină o „sperietoare” pentru firile dificile, ci trebuie interiorizat, încorporat natural în modul nostru de a fi sau de a face.

4. *Argumentul sociologic.* Valorile religioase au virtutea de a aduce oamenii laolaltă, de a crea legături durabile, de a solidariza și a cimenta unitatea grupală, comunitară. Identitatea unei comunități se exprimă și prin îmbrățișarea unor valori religioase comune ce sunt adoptate și exprimate în mod liber. Educația în perspectiva valorilor religioase formează persoane ce se deschid ușor spre alții, se manifestă generos prin iubire, dăruire și înțelegerea aproapelui. Religia creștină funcționează ca un flux spiritual integrator, ca o formă subtilă de congregare a acțiunilor la nivel social. Avem nevoie în continuare de colectivități solidare, particulare, stabilizate cultural, care nu se disipează valoric în contact cu alte experiențe culturale. Aceasta nu înseamnă că grupul confesional, „poporul drept-credincios” se va izola sau va „ataca” un alt grup, cu alte repere religioase. Orice comunitate se va caracteriza și printr-o anumită sintalitate spirituală, o formă personalizată de manifestare, va da dovadă de demnitate, se va prezenta ca „personalitate” distinctă, cu o marcă aparte, fără infatuări sau autoflagelări gratuite. Este bine cinstit cel care își păstrează identitatea și nu are aroganța de a o impune și altora.

5. *Argumentul istoric.* Pentru spațiul românesc, credința creștină a acționat ca un factor de coagulare și de perpetuare a neamului. Este lucru știut că încreștinarea ținutului carpato-danubiano-pontic a coincis cu procesul de formare a poporului român. Creștinismul a fost un factor de perpetuare și continuitate socială sau culturală. Multe secole de cultură românească s-au consumat în mănăstiri sau pe lângă biserici. Clerici importanți ortodocși, greco-catolici etc. s-au implicat în marile evenimente istorice care au marcat evoluția noastră. A cunoaște toate aceste realizări constituie nu numai un semn de onestitate, de probitate retrospectivă, ci și de valorizare din perspectivă contemporană a unor realizări, în ideea creării de noi tipuri de solidaritate.

6. *Argumentul ecumenic.* Instrucția și formarea noastră religioasă ne predispune și ne pregătește într-o măsură mai mare pentru acceptarea și înțelegerea aproapelui. Numai în măsura în care suntem instruiți (și) religios și ne postăm bine în perimetrul religiei proprii, devenim mai generoși cu alții, nu mai suntem suspicioși și nu mai vedem în ceilalți virtuale „pericole”. Numai cel ce se îndoiește de credința lui fuge de celălalt, se închide în sine, se izolează, aruncă anatema spre altul. În măsura în care elevii își încorporează valorile specifice și experimentează credința proprie, ajung la acea capacitate empatică necesară pentru a înțelege credința celuilalt, a respecta sincer alteritatea confesională, a se deschide celuilalt, a i se dăruie, a-l prețui cu adevărat. Dialogul interconfesional se face între persoane bine situate religios, instruite suficient, în cunoștință de cauză în ce privește religia proprie și alte religii sau confesiuni.

7. *Argumentul teologic.* Fiecare religie se perpetuează prin credincioșii ei. Problema răspândirii credinței, a inițierii și formării religioase ține de miezul intim al oricărui edificiu religios. De altfel, fiecare religie își asumă și un program educațional, pedagogic, pe măsură, care să cultive și să propage adevărurile de credință. Unde există credință religioasă, există și educație. Credința pretinde împărtășire în comun, mărturisire, efuziune de idei și simțire. Numeroase sunt chemările către educare și formare în Noul Testament. „Drept aceea, mergând, învățați toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Duh, învățându-le să păzească câte v-am poruncit vouă, și iată Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârșitul veacului. Amin” (Matei 28.19-20). Acesta este crezul oricărui slujitor al Bisericii sau al oricărui susținător al ei. Pentru clerici, educația religioasă constituie o obligație explicită, de ordin deontologic, pastoral și educațional. Fiecare persoană trebuie îndreptată spre Dumnezeu, trebuie să ajungă la un sens profund al vieții și al existenței. Scopul ultim al formării religioase, în tradiția creștină, este mântuirea (salvarea), intrarea în Împărăția cerească. Pentru aceasta, este necesar să se folosească toate prilejurile, inclusiv în perimetrul școlar.

8. *Argumentul pedagogic.* A fi inițiat din punct de vedere religios înseamnă a fi educat în acest spirit, a avea capacitatea de a spori educația și de a o continua de unul singur. Educația religioasă deschide apetitul către perfecționarea de sine. Educația în spirit religios poate constitui o cale de perfecționare a persoanei și din punct de vedere intelectual, moral, estetic, civic, fizic etc. Reprezintă o modalitate de responsabilizare a eului în legătură cu opțiunile ulterioare. Cine este educat din punct de vedere religios are un start existențial favorizant și este pasibil de perfecționare.

1.2. Relația dintre religie și educație

Trăirea religioasă și manifestarea religiozității în fapte curente de viață se cer a fi formate și consolidate prin educație. Nimic din ceea ce primește omul prin naștere nu se dovedește suficient dacă el însuși sau semenii săi nu devin activi în perspectiva acestei desăvârșiri. Ca și talentul înăscut, care pentru a deveni plinar are nevoie de exercițiu metodic, religiozitatea primă și înclinația originară spre pietate trebuie cultivate, întărite și perfecționate. Constituie un privilegiu istoric posibilitatea ca educația religioasă să se realizeze în mod programat, instituționalizat, în școala românească de astăzi. Este un merit al clerului nostru, care a reușit să conștientizeze importanța unui astfel de traseu formativ,

dar este și un semn de reviriment spiritual de care societatea civilă dă dovadă sau îl resimte, acceptând și încurajând componenta religioasă în educație. Nu este vorba de o „cotitură” religioasă a sistemului nostru de învățământ, în sensul unei reorientări („reideologizări”!) conjuncturale, ci avem de-a face cu intrarea în normalitate, cu o reparație culturală și morală pe care vremurile actuale ni le îngăduie. Dihotomia laic – religios, în etichetarea sau caracterizarea unui sistem de învățământ, nu mai poate și nu mai trebuie să fie un motiv de polarizare sau denivelare a valorilor educaționale răspândite la un moment dat. Valoarea laică nu este totuna cu „răul”, după cum valoarea religioasă nu este „bună” în sine. Nu gradul de „laicitate” sau de „religiozitate” (și, de aici, competiția pentru supremație) imprimă valoare învățământului și trebuie să ne intereseze, ci măsura spiritualizării omului care se cere a fi asigurată prin programele noastre de instruire. Un învățământ autentic trebuie să conjuge și să pună în complementaritate cele două categorii de valori (delimitate mai mult la nivel teoretic, decât practic) în perspectiva culturalizării, spiritualizării și desăvârșirii ființei.

Nu este însă suficient să avem idei generoase. Se cunosc atâtea inițiative laudabile care au eșuat lamentabil. Un proiect de acțiune necesită susținere și la nivelul activităților concrete. Educația religioasă nu este o chestiune de monopol – fie al clerului, fie al instanțelor laice (școala, în primul rând) –, ci devine o apoteoză a conlucrării, a îmbinării competențelor în această direcție. Aportul laicului nu trebuie repudiat („de ce se bagă el în lucruri care țin de Biserică!”), iar vocea teologului trebuie ascultată și respectată. De educația religioasă nu se va ocupa numai școala, și nici numai Biserica (de fapt, mai sunt și alți factori, de al căror aport ne vom ocupa cu alt prilej). Lupta pentru înțâietate, frustrările, precum și suspiciunile reciproce se dovedesc a fi nu numai păguboase, ci și curioase. Suntem de părere că realizarea unei continuități sau a unei completări a competențelor (teologice, psihopedagogice, relaționale) constituie o cale sigură de realizare optimă a educației religioase. Sunt aspecte pe care le percep numai teologii, după cum sunt situații pe care le pot rezolva numai psihopedagogii. „Copiii și tinerii trebuie ajutați – ținând seama de progresul psihologiei, pedagogiei și didacticii – să-și dezvolte armonios aptitudinile fizice, morale și intelectuale, să dobândească treptat un simț mai profund de răspundere în efortul susținut de a-și construi drept propria viață și în căutarea adevăratei libertăți, depășind piedicile cu îndrăzneală și statornicie” (Conciliul Ecumenic Vatican II, 1990, p. 190). Psihopedagogia, în calitate de știință profesată (și) de laici, trebuie să sprijine efortul de educație pentru valorile religioase.

Ideologiile de tip sectar nu au ce căuta în tranșarea problematicii educației religioase. Clericii care se consideră singurii competenți în realizarea acestei educații se autoamăgesc cu ideea că în mod automat competența teologică le conferă și o competență psihopedagogică (e ca și cum un savant, un mare artist etc. ar fi obligatoriu și mari dascăli). Clericalismul, ca ideologie, este deosebit de periculos. Acesta se manifestă atunci când o castă îngustă de clerici (șefi) proclamă dreptul absolut asupra unei problematici, fie din frică, fie din neîncredere, fie din autoflatare sau suficiență, confiscând în profit propriu gestionarea unui capital simbolic pe care îl monopolizează (de multe ori în mod greșit). În cazul în care alții „atentează” la „teritoriul lor”, reacționează într-un mod virulent, criticând, punând la index, anatimizând.

1.3. Religie și culturalizare

Cultura religioasă este multiformă și pluridirecțională. Ea nu presupune închidere, ci deschidere către modalități spirituale diverse. Cultura religioasă este un ferment care poate deschide apetitul spre regiuni ale spiritualității precum istoria, antropologia, filosofia, arta etc. Religia, în calitate de fapt cultural, facilitează integrări valorice din alte teritorii spirituale.

Trebuie invocată aici inițiativa culturală a Bisericii creștine pe parcursul veacurilor. Însăși apariția creștinismului are și o determinare culturală, ea producându-se într-o epocă de înflorire culturală, dar în declin moral. Creștinismul a arătat slăbiciunile culturii greco-latine și a adus un nou suflu în cultură. A reacționat în plan spiritual la o cultură ce-și pierduse vigoarea. Dar a produs o nouă cultură, care a contaminat, pentru milenii, întinse spații geografice și culturale.

Sunt autori care relevă natura oarecum conflictuală a raportului dintre cultură și religie. Profesorul Teodor M. Popescu arată că faptul cultural este îndeletnicire omenească, limitată și legată de condițiile terestre de existență. Cultura, în accepțiunea generală de civilizație, este o lucrare specifică omului, corespunzătoare aptitudinilor sale, nevoilor și aspirațiilor concrete. „Religia îl afirmă pe Dumnezeu și ne înalță către cer, cultura îl afirmă pe om și îl apleacă spre pământ. Religia îl preamărește pe Dumnezeu, cultura îl preamărește pe om. Religia este transcendentă și teocentrică, cultura este relativă și antropocentrică” (1996, p. 216). Totuși, creștinismul este o religie culturală prin excelență, întrucât sugerează o linie de urmat, o concepție despre viață, o practică morală. În calitate de religie, creștinismul presupune dogme în care să crezi și precepte pe care să le îndeplinești. Creștinismul conferă existenței o semnificație înaltă, imprimă un sens vieții, o susține, o înobilează, o desăvârșește (1996, p. 219). Principiul cultural al creștinismului rezidă în platforma morală. Unde nu există morală nu există nici cultură.

Între religie și cultură relațiile sunt de întrepătrundere și complementaritate. Religia a încorporat numeroase acte culturale, le-a susținut sau promovat. În același timp ea a orientat cultura, i-a imprimat o anumită demnitate, a „vertebrat-o” din interior, mai ales în perioadele de derivă, de declin spiritual. Biserica a constituit și constituie un perimetru al creației spirituale. Numeroși sunt oamenii Bisericii care au contribuit la generarea unor mari opere culturale. În localitățile din țara noastră Biserica a ființat ca un focar de cultură, de iradiere a învățăturii, civilității, demnității.

Cultura, în calitate de instanță eliberatoare a ființei, a fost mereu în atenția Bisericii. „Cultura, decurgând din natura rațională și socială a omului, are o neconținută nevoie de dreaptă libertate pentru a se dezvolta și de o legitimă autonomie de acțiune, în conformitate cu principiile proprii. Așadar, ea are dreptul la respect și se bucură de o anumită inviolabilitate, rămânând neatinsă drepturile persoanei și ale comunității, fie particulare, fie universale, între limitele binelui comun” (Conciliul Ecumenic Vatican II, 1990, p. 365). Accesul la cultură se bucură de un sprijin deosebit din partea Bisericii. Ea însăși reprezintă un simbol cultural, o matrice din care emerg nenumărate opere. În perimetrul Bisericii, progresul cultural a reprezentat un mediu deosebit de prielnic. Biserica este nu numai purtătoarea tradițiilor culturale, a cumulului spiritual sedimentat în timp, ci ea aduce în atenție și noul cultural, ceea ce este de ultimă oră în zonele cunoașterii (știință, tehnologie, artă, filosofie etc.). Mulți clerici sunt adevărate modele

culturale, ce iradiază prin personalitatea lor bucurie și împlinire prin cultură. Competența lor culturală se difuzează în toate mediile, inclusiv în cele laice.

În același timp, religia nu este o formă culturală anacronică ce reînvie la modul paseist, obsedant un trecut (fie el și glorios), ci se racordează cu tărie la prezentul cultural, la „savoir”-ul epocii, pentru a-l desemnifica dintr-o perspectivă valorică. Creștinul „trebuie să armonizeze cunoașterea din domeniul științelor și al noilor teorii, precum și a descoperirilor celor mai recente, cu morala și cu formația intelectuală creștină, pentru ca simțul religios și corectitudinea morală să meargă în pas cu cunoașterea științifică și cu progresul continuu al tehnicii, și astfel să poată aprecia și interpreta toate lucrurile cu un simț creștin autentic” (Conciliul Ecumenic Vatican II, 1990, p. 368).

Există o predispoziție în om de a răspândi și difuza zestrea înțelepciunii și învățaturii sale, de a se perpetua, spiritualizește, dincolo de timpul și spațiul ce i-au fost hărăzite. Calitatea acumulărilor de experiențe culturale ține și de maniera de reproducere a acestora, de însușirea, îmbogățirea și crearea de noi valori, de modalitățile de insinuare și de învățare a culturii la un moment dat. În sânul unei culturi se nasc și tehnici specifice de difuziune spirituală care dau seamă ele însele de măreția respectivei culturi. O cultură mare își construiește și mecanismele dăinuirii proprii, își secretă și își desăvârșește tactici acționale spre neuitarea ei, în direcția întăririi propriei memorii. Se pare că practica educațională, ca ipostază a culturii, joacă tocmai acest rol, de instanță metaculturală, de instrument și mijloc intern de autodezvoltare a culturii, de pârghie reglatoare ce conduce la creșterea și sporirea culturală. O cultură importantă trebuie să dispună și de un învățământ pe măsură. Să sesizăm, dintru început, interacțiunea funciară dintre educație și cultură, dinamica intimă de corelare și de determinare reciprocă a celor două practici, care nu au sens și eficacitate decât împreună.

Prin educație, omenirea durează și dăinuie. Umanitatea se proiectează înspre veșnicie tocmai datorită educației. Cultura rezonază în timp, este trăită, re-creată și creată în și prin exercițiul paideutic. Educația este una dintre cele mai nobile și mai complexe activități umane. Darul învățării altuia este deosebit de prețuit de însuși Iisus Hristos, modelul desăvârșit al Învățătorului în tradiția creștină, care și-a trăit Învățătura sa, atunci când chema la păstrarea și perpetuarea nealterată a adevărilor de credință: „Iar cel ce va face și va învăța, acesta mare se va chema în împărăția cerurilor” (Matei 5.19). Din perspectiva creștină, educația și formarea personalității sunt preocupări de mare și aleasă prețuire.

Educația, ca practică spirituală și socială, nu rezidă numai în activitatea de transmitere sterilă, de perpetuare mecanică a unui cumul de spiritualitate existentă sau decantată la un moment dat. Ea este simultan și îmbogățire, desemnificare, înzestrare cu sens, reajustare și retraducere a stimulilor culturali din perspectiva unor fundamente axiologice pertinente, a unor repere valorice stabile, mai puțin erodabile. Educația este creatoare de cultură. Prin educație, înseși componentele culturii sunt mereu desemnificate, se nasc și se impun noi ierarhii, noi preferințe. De aceea, este timpul ca și religia, ca ipostază semnificativă a culturii, să intre în conul de lumină al pedagogiei.

Educația nu este autentică dacă se reduce la o simplă reluare sau îngânare molesitoare a practicilor, a experiențelor și mentalităților încetățenite. Ea nu înseamnă conformism, ci o lecturare activă ce cheamă la reșezare, la regândire, la revalorizare. Pedagogia însăși, ca discurs asupra fenomenului educațional, se află la ceasul de căutare a noi temeuri, a noi fundamente. De aceea, pedagogia trebuie să-și schimbe uneori perspectivele

de interogare, să iasă din propriile stereotipii și închideri la care a fost supusă de unele ideologii epistemologice sau chiar politice, care se voiau a fi generalizate și imuabile.

Tocmai în perspectiva acestei desemnificări aducem în atenție ideile cuprinse în paginile care urmează: anume, că e nevoie să dezvăluim noi temeuri și resurse ale educației, să stabilim punți de legătură durabile între educație și credința religioasă, să subliniem importanța și valoarea educației religioase în contemporaneitate. Convinși fiind că educația religioasă este fundamentală și necesară omului modern, am încercat să evocăm determinările reciproce dintre educație și izvorul de înaltă spiritualitate care este religia. Am ajuns la concluzia că învățătura creștină este o paradigmă educațională de primă importanță. Ea este deschisă și permisivă omului, este pe măsura umanității „căzute” și conduce direct spre resurecția valorilor în om. Departe de a fi un rețetar abstract și impersonal (cum ar fi morala kantiană), dimensiunea educativ-morală a creștinismului permite materializarea ei în actele și comportamentele ființei umane, conducând realmente la o viață liberă și desăvârșită. „A nu crede în bine – scria Vladimir Soloviev (1994b, p. 22) – e o moarte morală, a crede în tine însuși ca izvor al binelui e o nebunie. A crede în izvorul divin al binelui și a te ruga lui predându-i întru toate voia ta proprie e adevărata înțelepciune și începutul desăvârșirii morale.” Creștinismul este înainte de toate instaurator de sens și semnificație pentru orice gesticulație, pentru însăși existența și viața ființei umane. El este logos convertibil, prin paideia, în fapte ale omului. Idealul creștin îl orientează pe om pe traiectul unui sens, al unei idealități luminătoare privind locul și rostul omului în lume și peste vremuri.

1.4. Educația – raționalistă sau umanistă?

Orice demers formativ presupune o pregătire a individului pentru a face față solicitărilor exterioare, dar și interioare. A-l forma pentru o profesie, pentru a se pune la dispoziția celorlalți, pentru a se integra în comunitate reprezintă un prim obiectiv al educației. A-l forma – în plus – pentru a se cunoaște pe sine, pentru a-și da răspuns la propriile căutări și interogații, pentru a lua o poziție față de ceea ce află sau se întâmplă în jur constituie un al doilea obiectiv nu mai puțin important decât primul.

Constatăm însă că al doilea „pachet” de obiective este de multe ori desconsiderat, dacă nu cel mult închipuit a fi implicit. Educația este centrată în continuare pe acumularea de cunoștințe, are o configurație puternic raționalistă, a devenit mult mai pragmatică, vizându-se cu prioritate apropiatul, competența cerută de piața muncii, vandabilul. De ce să se mai studieze atâta literatură, religie, psihologie, logică, limbă greacă sau latină, chiar matematică, dacă acestea nu „ajută” la nimic? De ce să ne mai împodobim spiritul sau interioritatea dacă au mai multă chemare competența vizibilă, acribia profesională, exterioritatea și fațada? Nu-i suficient că individul „știe” sau „știe să facă”? De ce să ne mai intereseze ce „este” el, ce are pe „dedesubt”, ce „crede”, ce „poate să devină”?

O societate sănătoasă are nevoie de oameni în stare să se înțeleagă, să se autoconducă, să-și dobândească libertatea și să o folosească în mod corespunzător. Dominația numărului, a cantității – în detrimentul calității – poate conduce la un deficit de umanitate și la efecte aberante. O educație care nu se adresează interiorității rămâne incompletă și chiar nocivă.

Realitatea apropiată ne arată de multe ori unde poate duce o educație polarizată pe instrucție și cunoaștere: indivizi deosebit de „echipați” din punct de vedere intelectual,

dar care clachează sub aspect emoțional sau comportamental; „băștii exacte” care își pun competența în slujba unor scopuri reprobabile; buni profesioniști, dar care lasă de dorit sub aspectul moralității etc. Trăim, desigur, într-o societate a cunoașterii și aceasta ne obligă să învățăm a o manevra. Dar cu noi cum rămâne?

Finalitatea autentică a educației stă în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității. Ale realității de lângă noi, dar și din noi înșine. Aceasta presupune nu numai o poziționare exterioară, contemplativă, detașată, ci și o trăire pe cont propriu a realității. Ea nu are nici o noimă dacă este doar descrisă, știută, și nu și experimentată, trecută prin filtrul unei subiectivități sau sensibilități. Realitatea nu este cunoscută cu adevărat dacă nu este „realizată” semnificația ei la nivelul unei experiențe individuale. Ceea ce ar însemna să ne „ridicăm” deasupra ei, să o integrăm în multiplele date ale experienței – ale altora sau ale noastre.

Realitatea nu trebuie doar știută, ci și ratificată prin intermediul unei angajări existențiale. Despre durere sau iubire poți să afli mai multe dacă le și con-simți (prin proiecție sau trăire efectivă). Desigur, școala nu poate „reface” toate experiențele posibile ale omenirii, iar teoriile sau stările despre care se discută în sala de clasă nu pot fi „personalizate”. Nu poate fi „trăită” teoria relativității, nici presupuziția big-bang-ului, nici criza economică, nici mai știu eu ce boală de stomac... Dar semnificațiile acestor situații, ca și rezonanțele lor în mintea și sufletul celor care învață pot fi „realizate” prin diversele poziționări sau atitudini față de ele. Numai că, în programele școlare nu sunt vizate și astfel de obiective educaționale...

Și totuși, încercă școala noastră așa ceva? Doar pași timizi. Avem de-a face cu un învățământ pus pe descriere, pe acumulare, și mai puțin pe punerea în situație și pe edificarea interioară. Elevul învață multe teorii, dar nu este capabil să le încadreze valoric, să le acorde un sens și un rost. Mai mult decât atât, învățământul nostru cultivă concurența și distanța intersubiectivă. El îl însingurează pe individ, îl pune în situația de competiție cu un altul; îl ambiționează să fie mai presus de celălalt, chiar împotriva lui. O cunoștință sau o trăire capătă o altă lumină dacă este generată printr-o vibrație comună și în coparticipare. Dimensiunea comunitară a învățării (prin comuniune și împărtășire) este din ce în ce mai firavă. Am intrat într-o eră a concursului generalizat, în care învinge cine știe mai multe sau este „mai bun”.

Și mai este un aspect ce trebuie subliniat. Învățământul actual tinde să devină unul de masă, impersonal, pus pe profit și pe randament. Educația se face „cu clasa”, cu un grup masiv, și mai puțin prin intermediul relației dintre un maestru și un discipol. Schimbul uman, personal pare a fi pus între paranteze. Doar la nivelurile mai înalte (master, doctorat) se întrevăd raporturi firești, ce pot genera relații de colaborare și cogenerare profitabile. Cu cât se accede la niveluri mai înalte de învățământ, cu atât putem spera la ocazii de învățare mai naturale și mai autentice. Dar, din păcate, la astfel de niveluri nu au acces prea mulți și, atunci când se întâmplă acest lucru, nu dispăre pericoulul reiterării a ceea ce s-a întâmplat până acum: o relație rutinieră, plicticoasă, birocratică.

1.5. Asumarea unui nou statut profesional: preotul-profesor

Am putut constata, uneori, o ușoară notă de condescendență în atitudinea clericilor față de laici în legătură cu implicarea acestora din urmă în problematica educației religioase. Se dădea de înțeles că această chestiune ține de oamenii Bisericii și într-o mult mai mică măsură de mireni. Atitudinea oarecum „tolerantă” era însoțită de apelul frecvent la citate biblice (deseori irelevante) și de un expozeu patetic, centrat pe următoarea idee: dacă știi teologie și faci apel la litera Bibliei, nu ai cum să greșești. Noi susținem că, dimpotrivă, poți greși și astfel, sau te poți situa într-o derivă metodică, în ciuda eventualei fundamentări teologice a discursului educațional pe care îl promovezi. Nu spunem o noutate atunci când amintim faptul că poți foarte bine să fii un recunoscut specialist în teologie, să fii un excelent duhovnic sau trăitor în cele sfinte, dar să nu fii în stare să transmiți sau să-i formezi și pe alții în perspectiva valorilor pe care tu le întrupezi. Poți să constitui un exemplu pentru alții în ceea ce privește religiozitatea, dar nu ești în stare să „exemplifici”, să comunici cu ceilalți în așa fel încât să-i aduci la aceeași altitudine existențială. Ceea ce ne mănănește este îndârjirea unora de a nu accepta sfatul sau „amestecul” laicului în dimensionarea cu profesionalism a educației religioase. Să recunoaștem, până una-alta, că în domeniul educației formale sau școlare excelează profesorii laici și că nu se poate face abstracție de o experiență acumulată, deosebit de relevantă, ce merită a fi însușită și de cei care predau religia; după cum și cele mai importante voci din domeniul psihopedagogiei s-au manifestat tot în perimetrul laic. Lipsa de experiență didactică a unor preoți este o realitate care se cere a fi recunoscută, asumată și depășită.

Pentru a demonstra că este important ca preoții să cunoască aparatul terminologic și experiența pedagogică a profesorilor mireni, vom exemplifica cu două grave greșeli, cu două situații de confuzie conceptuală sau procedurală în care aceștia alunecă de multe ori fără măcar să-și dea seama.

O primă greșeală constatată este confuzia de ordin terminologic dintre *învățământul religios* și *educația religioasă*. Expresii de tipul *introducerea învățământului religios în școală* sau *predarea învățământului religios* (emise atât de înalte fețe bisericesti, cât și de preținși pedagogi) trădează nu numai o incultură psihopedagogică, dar și o slabă funcționare a aparatului logic. Învățământul religios nu este totuna cu educația religioasă. Termenul „*învățământ*” desemnează un sistem organizat de educație, o modalitate instituționalizată de realizare a educației prin școală, universitate etc. Educația se face atât în cadrul învățământului, cât și în afara lui (în familie, pe stradă...). Școala reprezintă un element al sistemului de învățământ. La nivelul învățământului nu se face... învățământ religios, ci educație religioasă. Învățământul religios se referă doar la rețeaua de școli de diferite grade în care se pregătesc cadre specializate pentru exercitarea cultului, viitorii teologi sau clerici. Educația religioasă este o componentă a educației (alături de educația intelectuală, morală, estetică, fizică, tehnologică), cu o valoare formativă indubitabilă, ce se realizează în școală, dar și în afara ei (ca, de altfel, toate laturile educației) și care a fost repusă în drepturile sale firești după o înlăturare artificială, din rațiuni ideologice. Educația religioasă se face (sau ar trebui să se facă) pe toate treptele sistemului de învățământ, dar devine dominantă și primește dimensiunea unei profesionalizări explicite la nivelul învățământului religios (după cum educația artistică, valabilă pentru toți elevii,

se realizează cu preponderență pentru anumiți elevi, în cadrul învățământului artistic). Prin urmare, expresia „*învățământ religios în școală*” este defectuoasă din punct de vedere pedagogic, dar și din punct de vedere logic (întrucât e tautologică, traducându-se prin formula „învățământ religios în învățământ”).

O a doua mare eroare în care alunecă preoții ajunși profesori este de ordin procedural, metodic și constă în impunerea unor formule de predare-învățare defectuoase, atât în raport cu elementele de conținut transmise, cât și cu particularitățile psihofizice ale publicului școlar. Subliniem faptul că lecția nu este o predică ad-hoc pe un subiect dat (prescris de programa școlară, ea însăși modificabilă), și nici o activitate „suplimentară”, de moralizare sau de „umplere a timpului” cu activități „plăcute și folositoare”, în conformitate cu o proiectare didactică aproximativă, „după ureche”. Apelul la compoziții precum „scrisoare către Dumnezeu”, „de vorbă cu Dumnezeu” sau notarea elevilor în funcție de „cât de mult cred în Dumnezeu”, de prezența sau neprezența acestora în biserică precum și sancționarea lor prin pedepse morale sau fizice – nepermise din punct de vedere pedagogic – sunt conduite ce se manifestă uneori, din păcate, și care nu stârnesc decât consternare.

De aceea, chemarea noastră este de a lua lucrurile în serios, de a ne informa cât mai bine în legătură cu subtilitățile meseriei de dascăl, de a avea mai multă încredere în pedagog, psiholog și metodician, pentru ca astfel lipsa, în unele cazuri, a harului pedagogic să poată fi suplinită parțial prin metodă. Nu toți suntem născuți pentru a fi și profesori. Dar dacă, la un moment dat, e nevoie de noi și în această calitate, este bine să dăm dovadă de mai multă bunăvoință, îngăduință, silință. La urma urmelor, această atitudine permisivă poate fi și un exercițiu minimal – dar necesar – de smerenie. Nu numai mireanul va asculta și se va pleca în fața clericului, ci și invers, dacă este cazul.

Și, uneori, este cazul!

1.6. Raportul laic/religios în dimensionarea educației religioase

Ispita trecerii într-un nou teritoriu (sau cel puțin de a-l scruta mai îndeaproape) nu este scutită de unele interogații sau chiar de pericole. Laicul care încearcă să se apropie de fenomenul religios, prin problematizarea și discutarea acestuia, se poate găsi, la un moment dat, în situația de a se întreba dacă ceea ce face îi este permis sau dacă are competența necesară de a face observații, de a emite soluții adecvate, pertinente. În fond, cum trebuie să se poziționeze el față de treburile bisericești, cât și până unde îi este permis să emită opinii? În ce măsură are voie să acționeze asupra unor pârgii eclesiastice care par a fi monopolul celor chemați și abilitați în a le manevra? Ce bariere sau blocaje pot apărea atunci când laicii doresc să se implice sau sunt efectiv antrenați în buna funcționare a corpusului bisericesc?

Până la căderea comunismului, lumea bisericească și cea laică au evoluat oarecum paralel. Delimitarea a devenit un scop explicit al statului totalitar. Au luat naștere două lumi separate (au fost și excepții, desigur) care s-au ghidat după reguli distincte, după norme valorice diferite. La nivelul laicilor s-a generalizat o normativitate independentă, indiferentă sau chiar ostilă regulilor derivate pe filiera religioasă. Biserica, sub aspect structural și funcțional, a fost tolerată, marginalizată sau vizată cel mult ca un „rău”

necesar de mințile „mai luminate” ale foștilor propagandiști. Separația aceasta era desigur forțată, iar multe evidente dădeau seama de artificialitatea situației. Îmi aduc aminte că școala din satul meu era (și este) situată la circa cincisprezece metri de biserică. Auzeam chiar din clasă slujbele religioase și zăream pe fereastră câte ceva din ceea ce se petrecea „dincolo”. Dacă inițial școala și biserica aveau o curte comună, la un moment dat a apărut un gard despărțitor. Mai mult, unii profesori nu numai că nu încurajau pe elevi să meargă la biserică, dar îi și dojeneau sau îi pedepseau pe puținii copii care încălcau regula (eu nu mă numărăm printre ei, *eu eram un elev ascultător!*). În majoritatea localităților din țara noastră, școlile (mai ales cele construite înainte de invazia bolșevică) și bisericile nu numai că erau privilegiate topografic, pentru că se plasau în *centru*, dar erau construite unele lângă celelalte, ca semn al unei simbioze naturale și binefăcătoare.

Ca să reziste, Biserica (în sens restrâns – ca organizare a clericilor și ierarhilor) a trebuit să îndure multiple constrângeri (pe lângă martirajul clericilor închiși sau uciși), a fost nevoită să-și restrângă aria de competențe și să se replieze, decantându-și o normativitate atipică, tacită, „de criză” – deseori ilicită – pentru a se salvagarda instituțional și funcțional. Mulți preoți au încălcat cu știință „legea” (și bine au făcut!), i-au derutat sau mituit pe unii reprezentanți ai puterii (pentru a obține autorizații în vederea construirii de noi biserici, pentru a face rost de materiale, pentru a organiza învățământ religios, pentru a edita reviste sau cărți etc.). Alții au mimat o înțelegere cu conducătorii politici, au făcut unele concesii sau poate au colaborat cu organele de ordine. Pentru respectiva vreme, această tactică „subversivă” a fost o formă onorabilă de salvagardare și uneori de creștere a puterilor ei (cât despre cei care, eventual, au încheiat pactul cu forțele răului, nu suntem noi cei chemați să-i judecăm). Formele de rezistență au fost multiple, iar încercarea *a posteriori* de judecare și respingere mi se pare a fi un gest gratuit și imoral (am chiar un sentiment de dezamăgire când intelectuali de marcă dau dovadă de o miopie iresponsabilă și de o precaritate argumentativă în etichetarea unor oameni sau fapte).

Dar nu trecutul dorim să-l invocăm, ci prezentul, așa cum este derivat din ceea ce s-a petrecut în deceniile respective. Prezent care nu ne satisface în totalitate, întrucât remarcăm noi atomizări, noi despărțiri, noi forme de distanțare ce se dovedesc a fi anacronice. În loc de închegarea unor forme unitare și complementare de acțiune, de concertare a eforturilor, sesizăm, în continuare, mentalități și atitudini de suspiciune, de respingere și de ținere la distanță – venite, surprinzător, chiar din partea clericilor. Unii dintre noi, laicii, am încercat gesturi de apropiere, de sprijinire, de implicare – directă sau indirectă – în procesul de revigorare a statutului religiei și Bisericii în societate. Nu toți dintre noi se pricep, nu toți au competența spirituală sau morală necesară, nu toți aduc soluțiile cele mai nimerite și, desigur, nu toți au intențiile cele mai bune. Dar se încearcă și se obțin deseori rezultate concrete. Sunt destui laici (inclusiv intelectuali!) care fac mult bine Bisericii ca instituție. Bineînțeles, în maniere diferite, în limbaje diferite, în ponderi diferite, sub mărci valorice sau acționale diferite. Constatăm însă un relativ blocaj în ceea ce privește comunicarea. Clericii nu-i înțeleg pe laici (de ce acceptă anumite conduite, valori permise sau induse de societate), iar laicii acuză și condamnă tendințele de închidere sau ghetozare ale lumii clericale (cu regulile ei de funcționare). Nu pledăm pentru o fuziune a celor două universuri. Profesarea sacralului nu se poate realiza decât în perimetre spirituale privilegiate și de către anumite persoane. El nu se poate extinde fără riscul unei vulgarizări sau devalorizări. La fel, comportamentul laic nu se poate propaga nemăsurat în câmpul eclesial și nu poate fi încorporat de cel ce

și-a asumat o misie explicit duhovnicească. Rolurile nu se pot inversa, dar trebuie să muncim și să acționăm gândindu-ne unii la ceilalți, la binele și bucuria noastră comună.

Mai poate fi depistată o cauză a excluziunilor. Păstrarea distanței este explicabilă prin manifestarea unui fond resentimentar, depozitat în timp, care se cere a fi eliminat. Multă vreme ne-am privit sau ni s-a indicat să ne privim cu circumspecție sau dușmănie. Această „piedică” poate fi o probă a capacității noastre – creștină în fundamentele ei – de iertare și uitare a eventualelor greșeli în care au căzut fie unii, fie alții.

În afară de „noncomunicarea” specifică, rezultată ca urmare a particularităților celor două registre, mai ia naștere un blocaj suplimentar, conjunctural, accidental, datorat tendinței excesive de autonomizare a funcționării celor două paliere în concordanță cu regimuri diferite. Sunt situații când elemente ale corpusului religios trebuie să asculte și de jurisprudența laică. Un concurs, de pildă, de admitere, indiferent de natura instituției școlare sau universitare unde are loc, trebuie să respecte aceleași norme docimologice, deontologice și, la urma urmei, valorice. Învățământul religios slujește și aparține comunității, Bisericii în sens larg și nu unei lumi clericale închise, autoreproductive, cu controlul subsecvent. Eventuala dublă subordonare (cum este cazul instituțiilor de învățământ religios) trebuie să fie echilibrată, completă și rezonantă pe direcția laică. Se impune, așadar, subordonare și față de cerințele instanțelor bisericești, dar și față de exigențele palierele laice. Joncțiunile religios – laic sunt dificile, problematice și dovedesc, de multe ori, disfuncțiuni importante. Formele defectuoase de fuziune, de împletire, de contact pot adânci și mai mult acuzele sau segregările.

Ieșirea bruscă dintr-o stare de „război” declarat între Biserică și stat (și școala a fost și este o instituție a statului) ne-a găsit pe toți debusolați sau incapabili de a restabili raporturile naturale. Nu prea suntem dispuși, nu știm sau nu vrem să comunicăm suficient. Nu tot ce provine dinspre laicat trebuie repudiat sau pus în cumpănă, și nu tot ce ține de lumea bisericească trebuie îmbrățișat și aplaudat. A arăta cu degetul în curtea vecinului nu este numaidecât un gest de răutate, ci, de multe ori, un act curativ, de considerațiune și chiar de iubire. Ceea ce se întâmplă în interiorul Bisericii ne interesează pe toți, ne bucură sau ne întristează – după caz. Biserica este (și) a laicilor și, ca urmare, ar fi timpul ca vocile acestora să fie luate în seamă. Statutul laicului nu are un caracter pur formal, decorativ, ci trebuie să fie unul efectiv, lucrativ, corectiv. Ar însemna deci să stabilim mai clar zonele și proporțiile acestei interacțiuni necesare și fecunde. Există, oare, suficientă bunăvoință în acest sens?

Nu numai lumea se va ghida după preceptele avansate de Biserică, dar și Biserica se va plia, în concordanță cu exigențele vremii și lumii. Nu numai perimetrul laic va ține cont de chemările acestei instituții, ci și Biserica trebuie să fie atentă la exigențele lumii de afară.

1.7. Statutul educației religioase în școala românească

Statutul religiei, în vremurile de restriște, poate fi un barometru al ne-libertății oamenilor și al autoritarismului unui regim sociopolitic. Îndepărtarea religiei din societate nu este necesară și n-ar fi nici ușoară, dacă cineva ar urmări acest lucru. Chiar dacă, în anumite momente, ea a fost marginalizată, aceasta s-a întâmplat datorită faptului că pe intervale scurte religia poate fi în mod formal repudiată, la nivel instituțional, statal, de pildă,

dar niciodată societatea nu ar putea suporta la infinit lipsa religiei. Cât privește insinuarea comportamentului religios la nivel individual, este greu de crezut că omul poate ființa în afara unor repere transcendente.

După o perioadă lungă de îndoctrinare din perspectiva unei singure concepții – cea marxist-leninistă –, religia, ca și alte forme de spiritualitate sau de comportament, își revendică – pe drept – roluri și funcții care în regimul totalitar au fost forțat oculte sau eludate. Pe de altă parte, criza de ordin moral a întregului corpus social reclamă și obligă realizarea unei colaborări a instanțelor mai mult sau mai puțin specializate, în direcția revitalizării moral-spirituale a poporului nostru. Iar printre aceste instanțe, religia ocupă un loc aparte.

Biserica încetează de a mai fi un „ghetou liturgic” (IPS Daniel Ciobotea, 1995, p. 154), ieșind cu demnitate pe arena socialului. Ea are de construit conștiințe, suflete; se cuvine ca ea să devină mai ofensivă, oferind alternative de viață, având inițiative caritabile, implicându-se în multiple întreprinderi culturale și sociale. Rămâne de actualitate îndemnul lui Émile Boutroux, de la începutul secolului: „Creștinismul trebuie negreșit să se adapteze la viața reală, dacă vrea să fie altceva decât un vis sublim și efemer, dacă vrea să devină el însuși o realitate. Iar viața reală conține: grija existenței, a traiului bun și a libertății exterioare, știința, filosofia, politica, artele, literele, cultul religios, într-un cuvânt, toate manifestările naturale și toate formele tradiționale ale activității omenești” (Boutroux, p. 64). S-a ajuns deci la înmulțirea stimulilor culturali de sorginte religioasă prin mass-media, prin conferințe ale diferiților misionari sau prin introducerea unor noi discipline școlare în planurile de învățământ.

Analizând aceste realități dintr-o perspectivă pedagogică, nu putem să nu ne punem mai multe întrebări: constituie credința religioasă o nevoie imperioasă a omului, care trebuie satisfăcută? Este necesară realizarea unei educații religioase instituționalizate? Dacă da, cine o va face? Care ar fi conținutul și obiectivele educației religioase? Unde și prin ce metode ar fi aceasta posibilă?

Toate cele relevate în paragrafele anterioare constituie argumente care ne determină să pledăm în favoarea promovării educației religioase, care și-ar găsi locul printre componentele clasice sau s-ar răsfrânge, într-un mod corespunzător, în – ceea ce deja s-a încetățenit – „noile educații”. În nici un caz nu suntem de acord cu subordonarea întregii educații perspectivei religioase. A. Kriekemans, un pedagog neotomist, afirmă – de pildă – că idealul educației este de natură exclusiv religioasă. Idealul educativ consistă, după pedagogul catolic, în restaurația stării adamice, prin recuperarea naturii noastre originare. Educația constituie tocmai acest ajutor dat omului pentru restaurația perfecțiunii sale de dinaintea păcatului capital (1967, p. 87).

Chiar și Rudolf Steiner, un luptător pentru înnoirea artei pedagogice prin ceea ce numește el știința spirituală, nu pledează pentru polarizarea întregului învățământ în jurul credinței religioase. Școala Waldorf nu este „o școală a unei concepții despre lume” (1991, p. 146). Religia se predă, dar nu în școală. Ea este separată, preoții sau profesorii de religie predând-o dincolo de orele de curs.

O poziție echilibrată este adoptată de René Hubert, care pune pe același plan educația religioasă cu educația artistică și cu cea „filetică” (educația sentimentului iubirii), toate cele trei laturi fiind subordonate educației estetice. Chiar dacă subordonarea educației religioase celei estetice poate fi pusă în chestiune, finalitățile și etapele educației religioase, consemnate de pedagogul francez, pot fi reținute ca sugestii pentru un eventual cadru metodologic, adaptat condițiilor noastre culturale.

Relația dintre religie și educație se actualizează diferit, de la țară la țară, politicile școlare puse în act reglementând prezența și ponderea educației religioase în programele școlare. O analiză comparativă, între diferite politici școlare europene, poate conduce la o serie de concluzii (cf. Boca, 1997, p. 170):

- în multe țări europene (mai puțin în Franța), educația religioasă este inclusă în curriculumul școlar, punându-se accent mai ales pe elementele valorice și pe reverberațiile acestora în dezvoltarea personalității;
- religia are un caracter obligatoriu și nu este percepută, prin maniera în care se predă, ca fiind contrară libertăților și drepturilor cetățenești;
- educația religioasă apare de cele mai multe ori alături de educația morală, fiind predate într-un modul comun sau separat.

Date fiind delicatețea și noutatea (relative însă) subiectului *educație religioasă* în spațiul nostru spiritual, considerăm că e nevoie de multă precauție în dimensionarea acestei activități. Dacă perimetrul informal (reprezentat îndeosebi prin mass-media) este mai puțin permeabil unui control pedagogic, educația religioasă realizată în școală nu poate fi lăsată nici la discreția amatorismului, nici a prozelitismului, probate fie de foștii propagandiști atești, fie de unele firi exclusiviste. La ora actuală, instrucția religioasă este realizată fie de preoți, fie de profesorii de religie, formați recent în instituțiile de profil. Familia, din acest punct de vedere, face prea puțin (doar îl introduce pe copil într-un cult prin latura exterioară, îndeosebi ritualică) și cere ea însăși o instrucție și o educație în acest sens. Pe de altă parte, nu toți preoții care sunt puși în situația să predea au și o pregătire pedagogică, ceea ce face ca, uneori, retorismul amorf, prețios sau strident al unor slujitori ai Bisericii să fie păgubitor atât pentru religie, cât și pentru educație. O credință nu se impune, ci se propune cu calm, în liniște și – deseori – în tăcere. Să ne aducem aminte de ceea ce recomanda Gh. Tomulescu, în perioada dintre cele două războaie mondiale, în legătură cu dimensionarea discursului: profesorul „va trebui să evite cu grijă orice pompă retorică, orice emfază și să caute, dimpotrivă, a fi simplu, dar limpede și plastic, povățuindu-se de căldura inimii sale, iar unde nu se poate altfel, de inspirația firească... Nici o frază de prisos, nici o vorbărie goală și nici un formalism fără duh” (1933, p. 10).

De asemenea, să spunem că educația religioasă constituie o latură aparte a educației, ce presupune o mare responsabilitate, întrucât se lucrează cu sufletele copiilor. La această operă de restructurare spirituală este chemat nu numai clerul (preoți și ierarhii Bisericii), ci și mirenii (profesorii de diferite specialități, persoanele cu pregătire teologică și psihopedagogică). „Se constată că unii dintre mirenii care predau religia, având o anumită pregătire, o fac cu o anumită dăruire și aș zice chiar cu o conștiință, cu o sfială deosebită. Ei bine, tocmai acest lucru se simte de către tineri, de către copii. Nu se transmit doar cunoștințe, ci se transmite și convingerea și chiar starea, spiritualitatea persoanei respective. Avem și aici nevoie de o reflexie teologică asupra a ceea ce însemnează o Biserică vie, [...] conștientă de misiunea ei și care, în același timp, știe că prin ea lucrează Hristos în societatea respectivă. Nu trebuie să cădem în triumfalism, dar nici să facem lucrurile doar așa, în baza tradiției, fiindcă s-a mai predat religia cândva... Nu e doar o simplă reluare a tradiției. Este o Liturghie în istorie, este un eveniment, este un fel de Rusalii în viața unui popor (s.n.)” (IPS Daniel Ciobotea, 1995, p. 158).

Considerăm că sintagma „educație religioasă” este mai corectă și mai bine fundamentată științific decât expresiile „educație moral-religioasă” sau „spiritual-religioasă”. Educația morală (ca și cea estetică, intelectuală, fizică etc.) constituie o componentă autonomă, care nu se poate „topi” într-o altă latură fără riscul pierderii identității proprii; la fel, educația religioasă nu trebuie conexată forțat la o componentă tradițională numai de dragul de a fi acceptată mai ușor. Fără a nega întrepătrunderile firești ale tuturor laturilor educației, insistăm asupra specificității și autonomiei fiecărei componente, care merită să fie abordată teoretic, dar și transpusă practic, în chip relativ independent.

Credem că la vârstele mici educația religioasă ar trebui realizată de către preoți sau profesorii de teologie (în formare acum, pe lângă facultățile de teologie), prin etalarea conținuturilor morale aflate în secvențele biblice sau în alte cărți sfinte, prin simpla narare. Acest demers va fi completat cu acțiunile întreprinse în afara școlii, în biserică sau familie. La nivel liceal se pretează o disciplină polivalentă, de *cultură și istorie a religiilor*, predată dintr-o perspectivă interdisciplinară și interconfesională. Noua disciplină ar avea rolul de a asigura instrucție și cultură atât în direcția religiei de bază, cât și a altor curente religioase, tradiționale ori moderne. Accentul va fi pus pe critica surselor, a documentelor de bază ale unei religii, asupra interpretărilor posibile, asupra aparatului conceptual la care apelează; religia poate fi vizată ca un fapt ce se construiește și autoedifică, în consens cu o dinamică aparte. Mai mult, am propune ca această disciplină să fie predată, uneori, în echipă, profesorul de filosofie sau cel de istorie fiind alături de cel de religie (având în vedere și noua configurație a planurilor de învățământ de la facultățile respective, ce includ obiecte adecvate), realizându-se o hermeneutică atotcuprinzătoare a parabolilor și textelor religioase, o integrare adecvată a conținuturilor dogmatice cultice, o raportare intra- și interreligioasă.

Nu este corect ca atribuțiile funcționale ale școlii și Bisericii să se intersecteze atât de mult, încât să nu mai existe diferențierile firești. Nu este demn și onest ca școala să realizeze ceea ce trebuie să facă Biserica și invers. Este drept că avem nevoie de un om moral, iar religia – o știm – asigură acest deziderat. Dar nu am vrea ca ea să fie asimilată unui simplu mijloc pentru un scop foarte imperios *hic et nunc*. Căci, dacă s-a considerat că filosofia – de pildă – a fost în Evul Mediu o *ancilla theologiae*, nu am vrea ca acum sau mai târziu să se spună despre religie că a devenit o *ancilla educatio*.

Considerăm că nu este benefic să se propună două tipuri de curriculum „paralele”, un conținut secularizat și unul religios, ci e necesar un singur curriculum, mai spiritualizat, în care elementele celor două tendințe să fie unificate prin valorile comune ce vor fi infuzate în conținuturile învățământului, verificate deja ca oportune și eficiente. Mai mult decât atât, este necesar să se vegheze ca elementele de conținut ale disciplinelor de învățământ să fie congruente și articulate axiologic (de pildă, ceea ce se afirmă la biologie nu se va infirma la ora de religie și invers). Informațiile care le parvin elevilor nu trebuie să fie antinomice. Este necesară o rigoare critică, o echidistanță valorizantă cu privire la diferitele religii. Onestitatea și sinceritatea vor prima, mai ales acolo unde pluralismul cultural și confesional a devenit o realitate.

O investigație realizată împreună cu colegul nostru, Adrian Vicențiu Labăr, publicată recent (Cucos, Labăr, 2007), arată că percepția dinspre beneficiari a orei de religie se înscrie într-o notă de aproximativ șapte (vezi articolul nostru din numărul trecut al acestei publicații). Nota acordată nu se referă în nici un fel la calitatea predării religiei (acest aspect se poate evidenția printr-un alt design investigativ, fără a apela numaidecât la beneficiari – aceștia neavând competențe în a evalua calitatea actului didactic!). Prin

instrumentele folosite s-a vizat măsurarea doar a *reprezentării* pe care o au beneficiarii despre acest obiect de studiu. Considerăm că această disciplină este bine percepută comparativ cu multe altele (să ne închipuim care ar fi *percepția* de către elevi a orei de matematică sau fizică – nu cred că s-ar atinge nota cinci!). De bună seamă, această plasare – ce dă seama de reprezentările și de expectanțele elevilor – constituie un mare avantaj ce trebuie exploatat de către profesorul de religie. Copiii lor le place să studieze religia și simt că la această disciplină sunt în apropierea unor seturi de cunoștințe și valori cu adevărat semnificative pentru existența lor. De aici trebuie să plecăm în perfecționarea demersului nostru educativ.

S-a constatat, cu acest prilej, importanța unei predări interdisciplinare, conexasă cu alte seturi de valori ce vin dinspre o multitudine de discipline. Succesul educației religioase în plan formativ este asigurat de o completitudine a stimulilor valorici și nu de o livrare parcelată, unidirecțională. Predarea se cere a fi făcută într-un mod multireferențial, interdisciplinar, polivalent sub aspectul conținuturilor vehiculate sau al metodelor de realizare. Două ar fi consecințele acestui principiu: a) profesorul să dispună și să activeze la lecție o cultură bogată, multidisciplinară (ceea ce obligă la o competență culturală pe măsură), inclusiv extrareligioasă, ce excede câmpul teologic propriu-zis și b) să se pună bazele, explicit și deliberat la nivelul școlii, a unei rețele de influențe educative, cu conotație religioasă, ce vin dinspre disciplinele „clasice” – literatură, istorie, arte, științe etc. (ceea ce presupune o regândire a programelor analitice ale celorlalte discipline, o „calibrare” și o redefinire a lor în consens cu aceste potențialități).

Rezultatele educației religioase tind să se edifice, să se completeze și să se maturizeze în timp. Unele dintre ele se pot constata imediat, altele vor surveni în timp. Într-o bună măsură ele deja se pot constata. Prezența masivă a tinerilor la biserică și implicarea lor sub marca creștină sunt semne elocvente. E bine, totuși, să fim realiști în ceea ce privește materializarea exactă a rezultatelor instruirii și formării religioase. Nu ne putem aștepta numaidecât la rezultate imediate, pe scurtă durată, de fapt de ...scurtă durată! Să nu disperăm și să nu sperăm la mai mult decât o îngăduie dinamica normală a unei dezvoltări psihogenetice. Natura umană nu poate fi forțată nici atunci (mai ales atunci!) când este vorba de însușirea unor valori religioase. În fond, orice act formativ asta înseamnă: să sădești ceva cu gând bun și să ai apoi răbdare, căci rodirea, de bună seamă, va veni la timpul ei – ea nu apare peste noapte, forțat, intempestiv.

Mai putem sugera, interpretând unele rezultate ale cercetării noastre, că nu ar fi rău ca sistemul de validare a cunoștințelor la acest obiect de studiu să urmeze specificul conduitelor și valorilor religioase, în sensul recurgerii la formule mai puțin rigide, cu iz administrativ, pe care îl presupune actualul sistem de notare prin cifre. Suntem de părere că tipurile de conduite edificate de educația religioasă nu pot fi cuantificate precum competențele de calcul la matematică sau de respectare a regulilor buneii vorbiri la gramatică. Evaluarea prin aprecieri verbale, prin încurajări, prin ratificări, prin îndemnuri, prin punerea în situație, prin somații, prin calificative pare a fi mult mai „umană” și mai apropiată de „spiritul” acestei discipline. De altfel, sistemul dual de evaluare (prin simboluri cifrice dar și prin calificative, eventual prin descripții verbale, apreciative) pare a se generaliza, la nivel european, cel de-al doilea tip (prin calificative) fiind pus în practică pentru disciplinele vocaționale (arte, sport, deprinderi practice). Ar apărea o problemă doar atunci când religia ar deveni o disciplină de examen sau concurs – dar și în această situație s-ar găsi soluții adecvate pentru o discriminare cantitativă circumstanțială.

În ceea ce privește funcționalitatea iconografiei adiacente educației religioase (problemă discutată în ultimul timp în unele medii), deducem aportul pozitiv al prezenței însemnelor religioase în școli. Din moment ce religia este o disciplină școlară, e firească difuziunea unor reprezentări, de acest tip, în perimetrul educațional. Excluderea acestora echivalează cu încercarea de îndepărtare a oricărei „iconografii” specifice unui discipline școlare (fotografii cu poezi, scriitori, oameni de știință, alte reprezentări cu conținut didactic expuse în tot spațiul școlar). În plus, e un prilej de marcat identitar, de subliniere a apartenenței spirituale și de solidarizare comunitară în jurul unor valori comune. Icoanele nu se reduc doar la simple mijloace de învățământ, ele devin obiecte culturale ce funcționează ca o pecete simbolică unificatoare și edificatoare. Ele sunt produse ale activității didactice – de la orele de religie sau de la cercurile de specialitate – ce în mod obligatoriu trebuie expuse (ca și lucrările de la desen, eseurile sau poeziile de la literatură, creațiile de la disciplinele tehnice etc.).

Am mai sugera realizarea unor stagii de perfecționare a profesorilor de religie (obligatorii, conform legislației în vigoare, o dată la cinci ani) în direcția îmbunătățirii relaționării și medierii didactice cu elevii. În programele de formare continuă a acestora nu trebuie să lipsească topici precum cunoașterea particularităților de vârstă a elevilor, comunicarea didactică, consiliere educațională, strategii de intervenție în grupuri, medierea conflictelor, pedagogie interculturală, psihoterapie.

Rezultatele investigației precum și unele sugestii venite dinspre profesorii de religie ne vor ajuta să vizăm în perspectivă următoarele ținte de perfectare a unor componente didactice precum: regândirea programei încă supraîncărcată, pe alocuri chiar îmbăcsită și tematic perfectibilă, revizuirea politicii de construire și difuzare a manualelor, îmbunătățirea strategiilor și metodelor de predare, rafinarea formelor și tehnicilor de evaluare, îmbunătățirea modalităților de formare inițială și continuă a profesorilor de religie.

1.8. Factori responsabili pentru realizarea educației creștine

Transmiterea valorilor credinței și formarea conduitei exemplare se realizează în mai multe circumstanțe și de către mai multe instanțe. Ca și în cazul altor componente ale educației (morale, intelectuale, civice, estetice etc.), de educația religioasă sunt responsabili mai mulți factori al căror aport îl vom reliefa succint în cele ce urmează. Vom prezenta aceste influențe educative nu într-o ordine valorică, ci într-una evolutivă, în funcție de momentul intrării lor în acțiunea de formare a personalității.

Familia

Primul factor care formează persoana în perspectiva creștină este *familia*. Aceasta are menirea de a-l introduce pe copil în religia de apartenență prin botez, dar și prin formarea primelor conduite sau interiorizarea unor stări de spirit elementare. Să remarcăm faptul că familia îl inserează pe copil în cult mai mult prin latura exterioară, expresivă, și mai puțin prin latura teoretică, reflectată. Familia trebuie mai mult să formeze, decât să informeze. Copilul „absoarbe” din mediul apropiat, familial primele impresii, conduitele formându-se prin mimetism și contagiune directă. Copiii vor face sau vor crede precum părinții, imitând comportamentele acestora. Vom sublinia faptul că la ora actuală însăși

familia are nevoie de o educație religioasă solidă, dată fiind starea de „analfabetism” religios la care a ajuns în deceniile de ateism impus.

Biserica

Următorul factor care intră în scenă este *Biserica*, care, prin intermediul preotului, instaurează o perioadă mai densă în transmiterea stimulilor religioși. Influența educativă a Bisericii se realizează la început difuz, nesistematic, atât cu ocazia ceremoniilor religioase, cât și cu prilejul unor activități specifice – realizate de preot în biserică dar și în afara ei (actul spovedaniei, catehizări individuale sau grupale, acțiuni explicit educative, activități caritabile etc.). Odată cu intrarea copilului în școală, Biserica își va da concursul pentru instaurarea unei faze de educație sistematică, explicită, în perspectiva valorilor credinței. Forma principală de educație religioasă prin Biserică o reprezintă participarea la ceremoniile religioase și, îndeosebi, la Sfânta Liturghie.

Școala

Un important factor al educației creștine îl constituie *școala*. La nivelul acestei instituții, educația religioasă ajunge într-un stadiu de maximă dezvoltare prin caracterul programat, planificat și metodic al activităților instructiv-educative. Conținuturile religioase care se transmit sunt selectate cu grijă după criterii psihopedagogice, activitățile educative se cer a fi structurate respectându-se principiile didactice, sunt dimensionate cele mai pertinente metode de predare-învățare, cunoștințele specifice, valorile și conduitele religioase va trebui să fie apreciate și evaluate. Cei care realizează această latură a educației sunt cadre specializate ce dețin, pe lângă competențele teologice, și pe cele de ordin psihologic, pedagogic și metodic. Conform legislației actuale, disciplina de bază pentru cultivarea religioasă a individului este religia, care are un caracter obligatoriu-orientat – în sensul că fiecare copil sau tutore al acestuia va opta pentru o confesiune sau alta, urmând ca, din acel moment, obiectul de studiu să devină obligatoriu. Însă o educație religioasă consistentă nu se poate realiza numai printr-o singură disciplină. Într-o modalitate parțială și complementară, este de preferat ca și alte discipline să informeze și să formeze în perspectiva cultivării religiozității (literatură, istorie, arte sau chiar științe exacte). Propunem ca la o următoare schimbare a conținuturilor școlare să se exploateze aceste disponibilități ale disciplinelor, prin reliefarea continuităților și virtuților lor de spiritualizare (fără a ambiționa o „confesionalizare” sau o impregnare religioasă a întregului curriculum școlar).

Mass-media

O altă grupă de factori ai educației religioase o formează *instanțele mediatice*, chemate să amplifice, să continue sau să diversifice experiențele religioase ale persoanelor. Într-o societate informatizată (cu virtuți benefice dar și malefice), stimulii religioși trebuie să fie prezenți și la acest nivel. Gama acestor mijloace este deosebit de largă: de la ziare și reviste, trecând prin radio și televiziune și până la magistralele informaționale ale internetului. „Transmisiunile radiofonice și televizate ale acțiunilor sacre, mai ales dacă e vorba de Sfânta Liturghie, să fie făcute cu discreție și demnitate, sub conducerea unor persoane competente” (Conciliul Ecumenic Vatican II, p. 14). Trebuie spus că supralicitarea mediatizării momentelor liturgice poate conduce la o desacralizare și o bagatelizare a faptelor religioase. În nici un caz o transmisie, fie și în direct, nu poate suplini prezența vie și angajarea directă a credinciosului în slujba religioasă. Cum nu întotdeauna mesajele

distribuite prin aceste canale sunt autentice, valide sau sincere, este de dorit ca receptorul să dea dovadă de simț critic, circumspecție și competență valorizatoare pentru a selecta doar ceea ce este benefic și pentru a deveni imun față de chemări și incitații religioase false sau chiar periculoase. Nu tot ce se vehiculează prin mass-media poartă pecetea valabilității și a valorii.

Limbajul audiovizual tinde să ia locul altor forme de comunicare spirituală. Această transformare impune o regândire a posibilităților de a face educația religioasă. Cateheza „la distanță”, informarea de specialitate, știrile sau comentariile religioase se pot realiza și prin noile mijloace electronice. Imaginaria religioasă, pentru că face apel la concretețea identificabilă în realitate, poate să inducă sentimente și stări asemănătoare cu cele realizate „pe viu”, într-un mediu religios autentic. Puterea de seducție a imaginilor este doar un facilitator al trăirilor; în nici un caz imaginea nu poate înlocui comuniunea de trăire a unei stări religioase. În schimb, prin intermediul radioului și televizorului se pot transmite informații structurate, bine organizate, explicații solide, calificate. Dacă emisiunile sunt realizate de profesioniști, ele dobândesc un caracter pedagogic binefăcător.

Structurile asociative

Un ultim factor pe care îl invocăm este plasat la nivelul *asociațiilor informale* – organizate pe criterii confesionale sau nu – și care au ca scop și o serie de acțiuni educative la nivelul publicului. Includem aici asociații ale copiilor și tineretului creștin, societăți caritabile, organizații nonguvernamentale sau alte forme de asociere – cu caracter cultural, social, economic – ce au ca sarcini complementare formarea conștiinței și conduitei religioase.

Să reliefăm faptul că toți acești factori (la care se pot adăuga și alții) acționează simultan, corelat, prin împletirea funcțiilor lor, și nu independent, izolat. Important este ca între aceste instanțe ale educației în spirit creștin să se instaureze relații de mutualitate și coerență acțională, și nu raporturi de concurență sau inconsecvență valorică (ce se spune în biserică, de pildă, să se nege în școală, familie etc.). Numai printr-o îngemănare a acțiunilor și funcțiilor educative se poate spera la o autentică reformare spirituală a omului și a comunității. Așadar, complementaritate de gândire și de acțiune și nu separare, monopolizare, dezbinare...

1.9. Religia în școală – între competență și diletantism

Nu este rolul nostru de a judeca gesturi și mentalități ale reprezentanților Bisericii noastre, care se ocupă cu introducerea religiei în școală. Ne permitem să facem însă o serie de observații de specialitate în urma lecturării sau vizionării unor intervenții din interiorul clerului. Am constatat cu tristețe, de mai multe ori, că persoane cu funcții de răspundere pe linie de învățământ în ierarhia Bisericii Ortodoxe, și care au menirea să direcționeze inserția unui nou obiect de studiu, dau dovadă de o evidentă incultură pedagogică, de un discurs penibil, de o argumentație derizorie atunci când sunt puși în situația de a pleda pentru ideea introducerii religiei în școli. Ne temem că argumentațiile unora dintre reprezentanții clerului fac mai multe deservicii acestei idei decât cele ale unor mireni situați mai aproape sau mai departe de cele sfinte.

Suntem neplăcut impresionați de discrepanța de concepție, de atitudine sau de opinie dintre reprezentanții educatorilor și unii reprezentanți ai clerului nostru, adevărate antimodele

a ceea ce ar trebui să însemne un expert pe linie de educație și învățământ. Ne întrebăm cu îngrijorare cum de poate fi promovată într-o funcție importantă o persoană neavând o competență optimă în domeniul respectiv? Cum de se acceptă atât diletantism și amatorism într-o chestiune așa de serioasă? Am putut remarca un discurs „înlemnit” în formule (hiper)pravoslavnice, bazat pe fraze sentimentaloide, patetice, neconvingătoare (iată o „mostră” argumentativă, etalată de un consilier patriarhal, în favoarea predării religiei: de când a fost introdusă religia ca disciplină de învățământ... „nu se mai sparg geamuri la școală și biserică”). Se pare că oficialul bisericesc nu cunoaște că obiectivele directe și indirecte ale religiei sunt mult mai ample, mai rafinate decât simplele maniere sau acte de civilitate imediată, iar consecințele instruirii religioase sunt de natură spirituală, oarecum inefabile, uneori de perspectivă îndepărtată, ce nu admite o „măsurare” *hic et nunc* prin indici nespecifici (spargerea sau nu a geamurilor se înscrie într-o conduită cu etiologie multireferențială: fondul temperamental și caracterial, educația în familie, influențele educogene ale grupului de prieteni, mass-media, educația prin toate disciplinele – inclusiv religie). Iar când se fac observații în legătură cu calitatea predării, supraîncărcarea programei, sau se aduc în discuție deficiențele unor manuale de religie, de altfel reale și reclamate de mulți profesori de religie, consilierul pe linie de învățământ devine nervos și puțin recalcitrant (vrând parcă să spună: cum vă permiteți o așa critică, nu cumva sunteți împotriva ortodoxiei?). Din păcate, această probă de competență îndoielnică nu este singulară. Într-o oarecare măsură, ea se prelungește și la nivelurile de mai jos ale ierarhiei bisericești. Sunt destui consilieri ai mitropoliilor care se fac de râs discutând despre învățământ, cultură, asistență socială...

Dorim să atragem atenția în legătură cu faptul că este nevoie de consultarea unor experți psihopedagogi în dimensionarea programelor analitice și a manualelor de religie. Competența de ordin științific (a se citi pedagogic) nu poate fi înlocuită cu harul, smerenia, ascultarea – valori de altfel respectabile dar mai puțin relevante pentru un strateg al educației religioase. Să nu ne fie jenă atunci când trebuie să apelăm la alții, din afara spațiului clerical (a se vedea, în acest sens, o excelentă lucrare de metodologie a cercetării educației religioase, realizată de colegii noștri din Cluj-Napoca, Monica Opriș, Dorin Opriș și Mușata Bocoș, 2004). Sunt lucruri pe care nu le putem ști sau este prea târziu ori nerentabil să le mai învățăm. Consilierea externă a devenit o practică profitabilă în lumea contemporană.

Predarea religiei în școală trebuie asumată cu maximum de atenție și seriozitate. Miza este prea mare și este posibil să pierdem totul dacă greșim. Să nu uităm că religia se va preda și în liceu, iar aici lucrurile se complică. Există o reactivitate potențială în sens negativ atât din partea elevilor, cât și din partea celorlalte cadre didactice (nu mai vorbesc de mulți oameni politici, care caută motive de excludere a religiei din școli). Dacă apelăm la fel de fel de improvizații și bătălii, la care sunt tentați unii reprezentanți ai clerului, și dacă vom cultiva o atitudine triumfalistă, clădită pe autosuficiență, ne temem că lucrurile nu vor evolua prea strălucit. Este cazul (și timpul) să eliminăm aroganțele și spiritul de castă. Educația în spiritul valorilor religioase nu este numai o chestiune a clericilor, ci și a laicilor. Unde este vorba de educație trebuie să fie prezent și pedagogul. Numai solidaritatea de concepție și de metodă a specialiștilor, pedagogi dar și teologi, ne poate feri de alunecarea pe panta improvizației și derizoriului. Conlucrarea dintre laici și clerici se impune mai mult decât oricând. Acum și nu altă dată. Căci dacă se va încerca mai târziu, s-ar putea să fie... prea târziu!

1.10. Necesitatea educației religioase timpurii

Transferul valorilor religioase se realizează printr-un proces progresiv de enculturare a persoanelor, începând cu stadiile incipiente și continuând pe toate treptele de vârstă. E important ca tot ceea ce urmează să se așeze pe o bază solidă, astfel încât construcția persoanei să se realizeze în acord cu o logică adecvată între antecedentul și consecventul intervențiilor de ordin formativ.

Este drept că elementele valorice cu conținut religios pot fi infuzate și în cadrul altor activități sau la o serie de teme specifice, dar este altceva să se realizeze o introducere sistematică, progresivă, continuă a copiilor în câmpul religios. Să se fi gândit decidenții la faptul că elevii vor fi educați în această direcție de către părinți sau în cadrul Bisericii? Părinți care ei înșiși au nevoie de o educație religioasă, iar Biserica – după cum știm – se află la începutul reluării tradiției catehumenatului? În fond, la fel de bine și celelalte componente educative (intelectuale, practice, artistice etc.) puteau fi lăsate la latitudinea educatoarelor și realizate infuzional, dispersat, accidental. Nu ar fi fost deloc bine! De ce tocmai componenta religioasă să rămână pe dinafară? Opinia noastră este că toate laturile educației tradiționale trebuie să primească același statut în planul de învățământ, având un caracter obligatoriu. Ce se poate face în acest sens?

În primul rând, o sesizare a factorilor de decizie în materie de politică educațională pentru a revizui planul de învățământ și programa destinată acestui nivel prin stipularea expresă a unei componente moral-religioase explicite cu aceeași amplitudine ca și celelalte laturi educaționale existente. De altfel, sesizăm o slabă reprezentare a valorilor morale (care aproape lipsesc), eventualele trimiteri realizându-se în cadrul educației pentru societate. Este îngrijorător faptul că activitățile de la grădiniță sunt centrate pe obiective instructive și practice, și mai puțin pe finalități moral-comportamentale. Țintele instructive tind să le oculteze pe cele formative. Cum poate să completeze grădinița cei „șapte ani de acasă”? Concret, propunem redimensionarea numărului de ore alocate activităților alese și extinderilor, astfel încât să rezulte un număr rezonabil de ore pentru educația moral-religioasă.

În al doilea rând, se impune stabilirea clară a responsabilului chemat să realizeze educația religioasă. Este posibil ca însăși educatoarea să fie abilitată în acest sens, fie prin formarea sa inițială (în colegii universitare, prin studii universitare cu o componentă teologică), fie prin stagii exprese de formare continuă a educatoarelor pregătite în formulă clasică. Poate fi responsabilizat, de asemenea, fie profesorul de religie din școală, fie preotul-profesor arondat comunității respective (o serie de chestiuni formal-administrative pot fi rezolvate din mers).

În al treilea rând, se cer a fi pregătite suporturi curriculare, ghiduri sau îndrumare metodice, materiale didactice pentru educatoare, în vederea prefigurării unor activități corect proiectate și realizate din perspectivă teologică și pedagogică. Acestea pot fi gândite, pe de o parte – pentru educatoare, iar pe de altă parte – pentru copii. Există și literatură religioasă pentru copii, dar aceasta nu este suficient didacticizată și prelucrată pentru a fi valorificată în sala de clasă.

Un astfel de efort s-ar putea traduce printr-o îmbunătățire a formării religioase la nivelul claselor care urmează. Căci ceea ce se sădește în această etapă de vârstă poate rodi însutit în cele care urmează. Iar bucuria rodului se va vedea, la un moment dat, în conduitele noastre individuale, indiferent de vârsta la care am ajuns.

Orice tip sau conținut educativ presupune o interdependență între teorie și practică, între reflecție și racordare la realitatea palpabilă. Și asta nu numai ca urmare a unui necesar spirit pragmatic, ci și a unor cerințe privind psihologia intimă a învățării: s-a demonstrat de mult că ceea ce se învață în perspectiva unui scop concret este însușit mult mai rapid și mai temeinic.

Pe de altă parte, palierul de atitudini și de credințe nu se formează numai prin expunerea persoanei la un set de idei, prin punerea în situație, ci și prin exersarea unor deprinderi ce anticipă sau rezultă în urma unui program de formare cu tentă spirituală. Dacă ne raportăm la registrul religios, constatăm că formarea în acest domeniu presupune un câmp deosebit de larg, deprinderile practice fiind la loc de frunte. Trăirea religioasă autentică avută în vedere presupune o etapă de exersare a unor conduite specifice sau conexe, un exercițiu chiar material.

În cazul educației religioase pot fi decelate activități de structurare și dezvoltare a unor abilități practice încă de la o vârstă fragedă. Valoarea religioasă capătă o altă consistență când se traduce în ceva material (prin perseverență, dibăcie, bucuria lucrului împlinit și bine făcut). De aceea, educatoarele și profesorii de religie trebuie încurajați să gândească și să prescrie activități manuale în care să se continue ceea ce s-a învățat în spirit teoretic. Un asemenea demers poate fi conceput atât pentru activitățile curriculare, din sala de curs, cât și pentru cele extracurriculare, derulate dincolo de constrângerile programei sau de spațiul școlar.

Abilitățile practice construite în jurul religiozității au un caracter integrativ și interdisciplinar, devenind un domeniu important al manifestării expresivității și personalității unui elev. O persoană, în ultimă instanță, este nu numai ceea ce gândește sau simte, ci, mai ales, ceea ce face.

Un instrument euristic, din acest punct de vedere, poate fi găsit și aplicat de profesorul de religie. Un astfel de complement de învățare trebuie să propună exemple de structuri de acțiune în care utilul se îmbină cu frumosul, binele și sfințenia. Copiii cărora li se prezintă asemenea exerciții își descoperă abilități, află pe cont propriu valoarea sfințitoare a muncii, petrec într-un mod util timpul liber, se bucură de propriile realizări. Materiile prime întrebuițate sunt luate din mediul lor proximal, dar își pierd „umilitatea” printr-o inteligență și inspirată îmbinare, recontextualizare, întrebuițare.

1.11. Educația religioasă – o posibilitate pentru învățământul preșcolar

Cercetând programa activităților instructiv-educative pentru învățământul preșcolar, constatăm cu uimire că lipsește componenta religioasă. Activitățile pentru care sunt explicitate obiectivele și conținuturile aferente vizează educarea limbajului, formarea abilităților de calcul matematic, cunoașterea mediului, educația pentru societate, îndeletnicirile plastice, artistice și muzicale, educația fizică și pentru mediul casnic. Într-un singur loc se amintește de posibilitatea introducerii în planul de învățământ, la activități opționale, și a elementelor de educație religioasă alături de multe alte materii, precum Mari descoperiri, Clubul curioșilor, Euritmie, Tehnici de modelaj, Călătorii imaginare, Folclor etc.

Sesizăm, încă de la început, disproporția dintre importanța educației religioase și a celorlalte activități opționale amintite mai sus. Nu putem pune pe același plan educația

pentru valorile creștine și paleta vastă de activități opționale, nu pentru că acestea din urmă nu ar fi importante, ci pentru că educația religioasă trebuie să facă parte din activitățile obligatorii (ca și cele pentru comunicare și dezvoltarea limbajului, activitățile matematice, sociale, artistice etc.), dat fiind că această educație – o știm din tratatele de pedagogie – este o componentă tradițională, și nu una „nouă”, facultativă, ce ține de o modă sau alta. Ne uimește faptul că decidenții, când au fost de acord cu introducerea religiei în școală, au neglijat această treaptă de învățământ, lipsindu-i pe elevii de mai târziu de o serie de prechiziții fundamentale, absolut necesare, asigurând o continuitate necesară și o corectă edificare culturală a persoanelor.

Cu atât mai mult cu cât finalitățile mari ale vârstei preșcolare, clamate în documentele menționate, le constituie socializarea și culturalizarea copiilor. Ne întrebăm: cum? Neglijând palierul spiritual-valoric ce imprimă unitate și consistență identitară? Lăsând la voia întâmplării virtuțile formative ale valorilor morale creștine – mediul sociocultural dominant al comunității de bază? Transferând această educație la nivelul bunicilor sau părinților copiilor?

Se știe că vârsta copilăriei mici este cea mai permisivă și mai modelabilă dintre toate ipostazele psihogenetice. De pildă, potrivit pedagogului italian Maria Montessori, ființa umană se caracterizează printr-un impuls organic către dezvoltare prin autoformare. Acest impuls se manifestă ca după un plan divin. Fiecare etapă, numită și senzitivă, presupune o nevoie vitală, iar satisfacerea acelei nevoi creează drumul apariției alteia. În copil se structurează adultul de mâine, acest proces depinzând de calitatea materialului pe care-l întâlnește în cale. În situația în care nevoia nu este satisfăcută, apare un blocaj, iar spiritul se atrofiază. Copilul, asemenea unui burete, „absoarbe” din jur ceea ce îi este necesar, asimilând ceea ce îi propune exteriorul. Principiul educațional schițat mai sus rămâne valabil și pentru realizarea educației religioase. În mod concret, s-a avut în vedere pregătirea unei ambianțe care să favorizeze expansiunea sentimentului religios, a bunătații inimii și a conștiinței religioase. Pentru aceasta, Maria Montessori a creat o *biserică a copiilor*, pe măsura și în funcție de nevoile acestora. Atât mobilierul, cât și unele obiecte de cult (catolic) au fost proporționate după posibilitățile fizice și mentale ale copiilor. Ei înșiși aveau posibilitatea să aranjeze scăunelele pentru îngenunchere, să tragă perdelele de la ferestre, să rearanjeze grupurile de statuete sau florile, să aprindă lumânările. În „biserica” astfel proiectată și administrată oficia și instruia un preot. Exercițiile de *păstrare a liniștii*, realizate în sala de curs, deveneau aici reculegere interioară în semiîntinericul din casa Domnului. Gesticulațiile din capelă se transformau în aplicații ale unor scheme comportamentale însușite cu grijă în spațiul clasei. În același timp, copiii făceau deosebirea dintre gestul din afara capelei și semnificația nouă, dobândită de același gest în noul ambianță.

Ce putem reține din exemplul de mai sus? Că e nevoie nu atât de transformarea clasei într-o capelă, cât de amenajarea unui colțisor al clasei și de mobilarea cu material didactic corespunzător, constând în suporturi concret-intuitive ce vor facilita însușirea valorilor religioase.

1.12. Religia ca disciplină de studiu în liceu

Conform ultimelor normative emise de Ministerul Educației Naționale, studiul religiei se extinde la nivel liceal, îmbrăcând o formă obligatorie. Extensiunea educației religioase se justifică prin repercusiunile formatoare, culturalizatoare, asupra individului și corpului social. Noile măsuri trebuie să ne bucure dar să ne și responsabilizeze în aceeași măsură. Aceasta, cu atât mai mult cu cât disciplina în cauză nu este una ca oricare alta, vizând îndeosebi sfera sensibilității și credinței intime a candidatului la formare. De calitatea predării și a pregătirii psihopedagogice a celor care predau religia va depinde fie buna percepție și reprezentare a acestui obiect de studiu, fie compromiterea lui în fața opiniei publice. Nu credem că libertatea de alegere este încălcată prin faptul că elevul (sau tutorele acestuia) poate să aleagă ora de religie în acord cu confesiunea lui. Această realitate conduce însă la separare, la segregare, ceea ce din punct de vedere pedagogic nu este de dorit. Dacă realizarea educației religioase pe culte sau confesiuni este justificată în oarecare măsură în învățământul primar sau gimnazial, nu la fel stau lucrurile în situația învățământului liceal. Ținând cont de particularitățile vârstei adolescenței (socialitate crescută, înclinație către comunitate, altruism, spiritul realist etc.), crearea unor premise organizatorice contrare acestor porniri conduce la dezvoltări imprevizibile și periculoase ale personalității elevilor de liceu. Considerăm că realizarea educației religioase în comun la această vârstă constituie o cerință obligatorie ce derivă nu numai din exigențele psihologiei genetice, dar și din cerințele bunei conviețuiri într-o comunitate solidară.

Cum s-ar întrupa practic această cerință, având în vedere deosebirile dintre confesiuni sau culte? O primă cale ar consta în a structura un curriculum religios fără coloratură confesională, centrat mai mult pe elemente istorice, filosofice, comparative, adiacente oricărui edificiu religios. Numai că prin această strategie se poate aluneca spre desfășurări nespecifice disciplinei religie, pentru că elemente de istorie religioasă, metafizică religioasă, literatură religioasă etc. se studiază și în cadrul disciplinelor clasice (istorie, filosofie, literatură etc.), ajungându-se la o disciplină cu un caracter laic. Nu înseamnă însă că disciplinele laice nu ar trebuie să se alieze în a face secvențial și din perspective diferite o cultură religioasă. Una este însă să existe o disciplină specială, centrată pe educația religioasă, și alta este să se disipeze această sarcină la nivelul mai multor obiecte de studiu.

O altă posibilitate constă în alcătuirea unui curriculum religios interconfesional, prin realizarea unor sinteze ale elementelor comune, estompându-se deosebirile sau eventualele contrarietăți. Dar, făcându-se abstracție de elementele diferențiatore, elevii sunt privați de cunoașterea propriului cult. Și mai apare o problemă: cine decide și în funcție de ce criterii se stabilesc diferitele marje de „confesionalitate” ale conținuturilor vehiculate la disciplina religie? Care va fi raportul dintre elementele specifice majorității și cele proprii minorităților cultice sau confesionale?

O altă cale, mai nimerită pentru realitățile zilelor noastre, constă în a organiza un curriculum (materializat în programe analitice și în manuale) cu orientare monoconfesională (ortodoxă, catolică, protestantă), în acord cu dominantă confesională a populației școlare căreia i se adresează. Majoritatea temelor se vor centra pe cultivarea valorilor religioase proprii, pe reliefarea conținuturilor dogmatice și ritualice ale religiei în cauză (cum ar fi credința creștin-ortodoxă). Acest conținut religios trebuie să asigure și suficiente

deschideri către alte confesiuni sau culte, prin evidențierea unor aspecte care să permită relaționarea comparativă, fără însă a leza sau a nega proiecțiile valorice ale alterității confesionale sau a neglija valorile proprii. Lecțiile cu caracter interconfesional din programa analitică ar trebui să fie stabilite în urma discuțiilor sau negocierilor dintre reprezentanții mai multor culte, astfel încât să se ajungă la un curriculum parțial comun, valabil pentru toate confesiunile, incluzându-se teme cu caracter general, îmbrățișate de toți (cum ar fi: valorile religioase și societatea, ecumenismul și dialogul interreligios, raportul știință – religie, artă și religie, laicul și Biserica, secularizare și noi forme de religiozitate etc.). Temele comune (care se pretează anilor terminali ai liceului) au un caracter oarecum sintetic, putând ocupa 10-20% din totalul temelor din programa școlară. Prin intermediul acestora nu numai că se valorifică sau se întăresc cunoștințele de la lecțiile cu caracter confesional, dar se pregătește și terenul pentru respectarea sau mai buna percepere a celui de altă religie sau confesiune.

Este de lucrat asupra programelor de religie și a manualelor adiacente. Actuala programă analitică fiind deficitară din punct de vedere psihopedagogic, ea trebuie regândită, restructurată. În sprijinul acestui proces venim cu o sugestie concretă în paragraful 7.3.

Unele gesticulații ale factorilor de decizie din Ministerul Educației (dar și ale unor reprezentanți ai societății civile) pun în chestiune oportunitatea educației religioase pentru ciclul liceal. Ce argumente psihopedagogice trebuie evidențiate în favoarea formării religioase la această etapă de vârstă? În cele de mai jos vom trece în revistă doar câteva.

În primul rând, etapa de vârstă vizată (14-18 ani) este una a „vertebrării” atitudinale și axiologice a individului. Vârsta adolescenței este una a căutărilor și cristalizărilor unor repere comportamentale, a forjării de noi idealuri. Până acum, elevului i s-a dat multă cunoaștere, a fost instrumentalizat cu tehnici culturale de bază (scris, citit, socotit, utilizarea calculatorului etc.), a dobândit o anumită autonomie epistemică. Dar are nevoie, pe mai departe, de o autonomie axiologică și decizională, de un ghidaj cultural. Adolescentul este interesat nu atât de informație, cât mai ales de repere valorice de înțelegere și folosire a acesteia. El caută temeuri pentru ceea ce știe, năzuiește, întreprinde. Oferta educațională, din acest punct de vedere, nu este prea generoasă (află câte ceva despre aceste lucruri la Filosofie, Literatură, Psihologie, Istorie etc., oricum, insuficient). Or, valorile religioase pot oferi un răspuns la preocupările metafizice ale acestei perioade.

În al doilea rând, la vârsta avută în vedere, tânărul își construiește și delimitează identitatea culturală prin autopercepere, edificare spirituală, comparație cu alții. Ca membru al unei colectivități, își apropiază într-un mod reflectat bagajul cultural al comunității de care aparține (mentalul colectiv, religia din care face parte, referințele istorice, spiritualitatea artistică). Fără o educație religioasă pe măsură, elevul este privat de o dimensiune a existenței sale ca individ și colectivitate. La fel ar sta lucrurile dacă s-ar scoate din programa școlară discipline precum Limba și literatura, Istoria, Geografia, Muzica etc.

În al treilea rând, tânărul este în căutarea unor certitudini și repere stabile. În contextul relativizărilor și deconstrucțiilor de tot felul, religia oferă un orizont de stabilitate, asigură o construcție a personalității într-un mod coerent și ascendent. Valorile pe care ea le proclamă nu se supun problematizării și vulnerabilității prin care trec celelalte valori (ale cunoașterii, ale tehnicii, ale socialului etc.). A-i livra elevului, la această vârstă, nu numai dubitații, ci și certitudini constituie o obligație a demersului formativ. Educația este o operație nu numai de deschidere și permeabilitate nemăsurată, ci și de punere în formă, de conturare coerentă în limitele unui dat spiritual. Când de nimic nu mai ești sigur, totul este posibil, totul poate urma.

În al patrulea rând, prin educația religioasă se întărește dorința cunoașterii și respectării alterității spirituale. Într-o Europă integrată spiritual, avem nevoie de o persoană care se cunoaște pe sine (cu tot bagajul său cultural), se valorizează pe măsură și relaționează cu înțelegere și respect față de cei de lângă el. Conturarea profilului religios al individului nu vine în contradicție cu pluralismul, cu diversitatea, ci le potențează, le dă substanță și miez. Europa are nevoie de oameni bine centrați spiritual și religios. Prin delimitare și comparare ne prezentăm ființa proprie, ne proiectăm diferit într-o unitate de conștiință și de evoluție ființială.

În al cincilea rând, prin educație religioasă ne desăvârșim ca persoane, învățăm să ne proiectăm și să trăim la modul autentic. Ea vine cu un set de valori neerodabile, absolute. Fără un „cadraj” transcendent, „coborâm” în temporalitate, ne disipăm. Nu mai realizăm cine suntem, de unde venim, încotro mergem. Valorile religioase ne propun un drum, ne deschid o cale a înălțării și mersului nostru înainte. Tânărul are nevoie de „ancore” valorice, de „puncte de fugă” pe care valorile *saeculum*-ului nu le pot oferi întotdeauna. A trăi în mundan, fără o zare a absolutului, înseamnă a trăi subuman, vegetativ și în van.

În al șaselea rând, valorile religioase îmbie la solidaritate și comuniune, la difuziune de stări și de simțire. Vârsta vizată caută împărtășirea și interrelaționarea, punerea eului în fața celorlalți. Adolescentul este avid de sociabilitate, încearcă să se identifice cu cel de lângă el prin „vibrarea” în fața acelorași valori. Expansiunea afectivă, proprie acestei vârste, poate fi structurată sau directivată în raport cu valorile absolute ale religiei. Însingurarea, antrenată de o caracteristică a acelei vârste psihogenetice, dar și de unele „presiuni” socioculturale externe, poate fi diminuată prin pregătirea individului pentru a rezona cu altul sau cu o supradeterminare presupusă de transcendență.

Nu în ultimul rând, atragem atenția că școala este nu numai un cadru de alimentare cu cunoștințe, ci și de formare a unor atitudini și credințe. Cunoașterea care se transmite nu are nici o valoare dacă nu este aureolată de conștiința întrebuirii ei. Or, acest lucru presupune poziționare, transcendere, deschiderea unor perspective mai înalte. Rămânând în limitele cognitivului, nu facem nimic (sau facem chiar rău). Perspectiva religioasă propune o altfel de „uzanță” a cunoașterii, una care să facă bine și omului, și conștiinței lui. Crezând în bine, în adevăr, în frumos, ele au șansa să se aștearnă în fața noastră. Conștiința religioasă construiește nu numai un individ mai responsabil, ci și o lume mai dreaptă și mai frumoasă. Oare nu de asta avem nevoie? Oare nu prin spirit ne înălțăm? Oare nu și prin Religie ne educăm?

1.13. Religia în universitate

Deblocările care au urmat deceniilor de închistare dogmatică au readus în atenție mai vechile raporturi stabilite între instanțe spirituale ce au coabitat normal în vremurile obișnuite. Astfel, religia, ca disciplină de studiu dar și ca practică, a pătruns în perimetrul școlar, având consecințe formatoare indubitabile asupra tinerilor. Dacă în învățământul preuniversitar prezența unei discipline speciale de studiu, ca și a practicilor aferente (ședințe de catehizare, slujbe religioase etc.), nu mai constituie o problemă spinoasă și nu mai trezește aversiuni demne de luat în seamă, în ceea ce privește relațiile dintre religie și învățământul universitar opiniile sunt destul de divergente și de controversate.

Vom face o distincție între nivelul *discursului teologic* și nivelul *discursului religios* (al practicilor religioase) prezente în Universitate. Primul tip de discurs a pătruns în învățământul academic prin trecerea institutelor teologice în sânul universităților sau prin înființarea unor noi facultăți de teologie (cum a fost și cazul celei din universitatea ieșeană). Acest fapt a constituit semnul intrării în normalitate a unui profil academic ce a fost pe nedrept exclus din câmpul dezbaterii teoretice și al formării de rang universitar (mai ales că Teologia a fost printre primele facultăți care au pus bazele învățământului universitar românesc, alături de facultățile de filosofie și de drept). Totodată, abordările de factură religioasă sunt prezente secvențial, prin cursuri specifice, la facultățile cu profil filologic sau filosofic. Al doilea tip de discurs a pătruns, pe de o parte, ca o consecință firească a prezenței corpului studentesc și profesoral teologic, ce a venit cu un anumit tip de comportament, cu o componentă practică a acestui tip de formare (practici liturgice, celebrări specifice, asocieri studentești de tip ASCOR etc.), ce iradiază spiritual în tot câmpul universitar, iar, pe de altă parte, ca o consecință a liberalizării și manifestării religioase deschise a tuturor actorilor din universitate, indiferent de facultatea sau natura specializărilor. Dacă primul nivel (discursul teologic) este explicit și nu atrage nici un fel de discuții, al doilea nivel (comportamentul religios) este mai difuz, indirect și trezește, la unele firi mai suspicioase, semne de întrebare. A pretinde o separare netă a celor două niveluri sau o excluziune a discursului religios din universitate mi se pare a fi atât o cerință imposibilă, cât și o pretenție inoportună sau gratuită.

Trebuie spus că în câmpul universitar se manifestă numeroși vectori valorici cuprinși în ideile, credințele, competențele captate aici și care tind să se distribuie în perimetrul social (prin purtătorii umani care se formează). Puterea instituțională și simbolică a universității îi interesează pe mulți și se caută captarea sau girarea ei pe diferite căi. Miza este destul de mare. Capitalul simbolic decantat aici are repercusiuni importante la scară socială. Se va naște o „luptă” de factură spirituală, chiar ideologică, ale cărei „rezultate” nu vor întârzia să structureze celelalte niveluri ale perimetrului social (economic, politic, social etc.). Pe de o parte, universitatea receptează ceea ce este semnificativ la un moment dat în epocă, filtrează și validează practici spirituale pe care, pe de altă parte, le livrează câmpului social, le prescrie și le distribuie după reguli destul de greu de descris. Universitatea nu se închide în sine, nu se izolează de universul social, ci îl „comentează” din perspectiva reformării lui neîncetate. Spațiul universitar invadează scena reală, arătându-i posibile linii de evoluție. Valorile academice nu sunt unice sau unitare, nu sunt monolitice sau indiscutabile, ci sunt (trebuie să fie) deschise, polivalente, plurale. Universitatea devine deci un câmp de propunere, de dezbateri, de confruntare a ideilor, pozițiilor, percepțiilor diferiților actori care se întâlnesc. Profesorii sau studenții trebuie să-și exprime liber și deschis punctele de vedere. Nu coincidența opiniilor marchează acest spațiu spiritual, ci varietatea, complementaritatea, contrarietatea acestora vor imprima nota caracteristică acestui perimetru de formare privilegiat.

Plecând la drum cu presupuziția că universitatea este un spațiu al propunerii și al dezbaterii, al ideologiilor multiple (științifice, culturale, politice etc.), este firesc ca în acest palier să se creeze prilejuri de manifestare a crezurilor, inclusiv religioase. În spiritul pluralismului, nu am vedea de ce ar fi nocive conferințele pe teme religioase, întâlnirile – mai mult sau mai puțin organizate – cu mari teologi sau duhovnici, care ar putea împărtăși din experiențele lor intelectuale sau spirituale. Așa stau lucrurile și cu alți actori: universitatea găzduiește din când în când economiști, politicieni, oameni de cultură etc. ce exprimă un evantai larg de puncte de vedere. În măsura în care aceste

întâlniri nu devin obligatorii pentru public și nu generează culpabilizări (pentru cei care nu participă sau pentru cei care nu sunt de acord cu ceea ce se discută), ele sunt demne de toată lauda. În fond, participarea este benevolă, nimic nu se face pe bază de convocator iar segregarea care se creează este una normală, obiectivă, pentru că acolo se întâlnesc cei care se aseamănă într-o anumită privință. De fapt, trebuie să recunoaștem că separarea pe criteriul afinităților este de dorit, iar pe viitor aceasta se va accentua în învățământul superior (și nu numai), venindu-se, astfel, în întâmpinarea principiului diferențierii și individualizării în formare (de pildă, studenții dintr-o grupă se vor separa la un moment dat în trei subgrupe și vor urma cursuri diferite, în funcție de opțiunea fiecăruia). Este bine ca oferta educațională să fie mai largă.

S-ar mai putea obiecta că aceste întâlniri nu se mențin la statutul unor simple dezbateri de idei și iau o turnură apologetică. Desigur, nu se poate trasa o linie de demarcație între dimensiunea descriptivă și cea valorizator-normativă a discursului religios. Orice teolog va face în mod firesc o pledoarie pentru valorile pe care le poartă și mi se pare normal un astfel de comportament. În fond, și profesorul de fizică, atunci când prezintă o teorie, vine cu același ancadrament persuasiv. De ce imputarea să se manifeste unilateral? Să nu se uite că, de fapt, publicului îi revine sarcina să dispună de ceea ce emițătorul propune. Iar dacă spusele acestuia din urmă nu converg cu așteptările spectatorilor, altă dată va găsi sala goală. Dar, deocamdată, la aceste manifestări spirituale sălile sunt destul de pline. Problema care rămâne este tipul de discurs pe care-l va promova cel ce conferențiază. Este bine ca expozeul să nu incite la ură sau la discreditația alterității confesionale, a celor care cred altfel sau nu cred deloc. A trecut timpul discursului incitator și maniheist, al propagandei unilaterale cu scopul vădit generalizator și distrugător.

Discursul plural va crea noi raporturi între majoritarul și minoritarul confesional. Majoritarul nu trebuie să fie îngâmfat, să-și adjuce merite false (faptul că ești majoritar este un dat istoric ce trebuie girat cu generozitate și inteligență), iar minoritarul nu trebuie să se simtă lezat în amorul propriu dacă gesticulațiile religioase ale majoritarului precumpănesc (se poate ajunge la o dictatură psihologică a minoritarului față de majoritar, acesta din urmă fiind somat să-și restrângă câmpul manifestărilor normale în numele unor standarde false). Buna conviețuire și proporționalitate dintre segmentele diferite ale credincioșilor sunt și vor fi obiective ale educației noastre cea de toate zilele.

Se știe că universitatea este un cadru formal de instruire care îngăduie, în ponderi și circumstanțe diferite, corelări sau completări cu alte tipuri de demersuri educaționale. Se creează în acest perimetru situații informale sau nonformale (conferințe, simpozioane, asocieri profesionale sau afilieri după alte criterii etc.), cu un aport consistent de stimuli culturali ce sunt supuși atenției candidaților la instruire. Desigur, cursurile și seminariile de specialitate nu trebuie să ia o turnură religioasă, să fie „colorate” confesional, nu trebuie să creeze sau să adâncească eventualele diferențe sau disparități de ordin religios. Din punct de vedere academic, nimeni (nici măcar majoritarul confesional) nu este mai presus decât altul. Elementul confesional (ca și cel partinic) nu constituie în nici un caz un criteriu al ierarhizării competențelor sau al evaluării unor performanțe. Aceasta nu înseamnă că în anumite cazuri prezența unor reprezentanți ai confesiunilor, posedând competențe culturale sau academice deosebite, ar fi respinsă sau îngrădită. Nu apartenența sau nonapartența la o confesiune anume justifică includerea unor activități specifice în programele nonformale din universitate, ci densitatea lor valorică, reverberațiile formative în publicul studios.

Conferința cu subiect religios trebuie să-și păstreze ținuta academică, să nu se transforme într-o „manifestație” stridentă, tumultuoasă, vădit ofensatoare la adresa „necredincioșilor”, „vrăjmașilor”, „păcătoșilor”. Nu este indicat ca aceasta să fie „încadrată” de atitudini sau activități care nu se pretează spațiului universitar (difuzarea de literatură de propagandă, micul comerț cu obiecte de cult etc.) și care nu ar face decât să deturneze o manifestare în principiu valoroasă. Fără a lua aspectul unei activități care se face „pe ascuns”, aceasta trebuie să se deruleze într-o notă de seriozitate și bună-cuviință, de discreție optimă (ca orice activitate academică, de altfel). Ne displace aspectul de campanie sau ceremonialitate deșănțată, impusă cu orice preț. În același timp, se vor crea condiții egale de acces, în spiritul pluralismului și dialogului interconfesional, pentru purtătorii mai multor confesiuni, respectându-se, desigur, exigențele stipulate de Constituție, de Carta universitară, de alte regulamente de ordine interioară ale diferitelor instituții de învățământ superior. Universitatea este un spațiu al propunerilor și discuțiilor teoretice, culturale, și nu o tribună a disputelor și luptelor interconfesionale sau interreligioase. Divergențele deschise, din păcate reale, nu trebuie transferate în sălile de curs sau de seminar. Cerința primă ar fi ca aceste conferințe să nu aibă scopuri propagandistice, prozelitiste, ci obiective culturale, educative (o dificultate se menține totuși: caracterul unei întâlniri de acest gen se poate constata după, și nu înainte de a avea loc).

Cât privește pătrunderea însemnelor religioase în universitate, acest aspect nu trebuie reglementat într-o manieră globală, prin hotărâri explicite ale factorilor de decizie. Nu cred că un „decret cultural” de amplasare sau de interzicere ar fi bine venit (acesta ar aminti de mai vechile indicații-obligații din regimul comunist, privind amplasarea simbolurilor epocii). Comunitățile de studenți ar putea să decidă în acest sens. Dacă ei resimt acest lucru ca pe o nevoie firească, atunci să procedeze în consecință. Personal, acceptăm și nu ne jenează deloc prezența în clasă a icoanelor sau a altor însemne religioase. Alți colegi s-ar putea simți lezați. În calitate de profesori, ar trebui să acceptăm ceea ce doresc studenții. Ei hotărâsc, și nu noi, dascălii. La fel ar putea sta lucrurile și în legătură cu oportunitatea unui lăcaș de cult în perimetrul academic.

Desigur, ar fi mult mai comod să se respingă ideea prezenței oricărei efuziuni religioase în universitate, în virtutea principiului că spațiul universitar trebuie să rămână neutru sau refractar la incitațiile externe (de ordin politic, religios, ideologic etc.). Pasivitatea și neutralitatea nu sunt întotdeauna benefice. Universitatea trebuie să se „amestece” în societate, oferindu-i formule valorice eficiente, criterii pertinente de valorizare a socialului, chiar soluții concrete în diferite circumstanțe. Ea nu numai că emite sau perpetuează un „savoir”, ci și reformează sau „întrează” o societate, construiește valoric un destin istoric. Universitatea nu înseamnă numai teorie, ci și acțiune. Imediat după evenimentele din 1989, universitatea s-a autodeclarat „liberă” de politică, iar universitarii (onești!) s-au hotărât să se mențină cât mai departe de viața politică, negândindu-se că politica putea fi și altceva decât fusese înainte de 1989. Consecințele? Spațiul politic a fost infestat de tot felul de neaveniți, troglodiți și alte specimene curioase. Unii dintre aceștia au ajuns astăzi să ne conducă (culmea e că unii provin chiar din mediul universitar!). Cu toate riscurile ce decurg din această implicare, se cere ca universitatea să devină mai ofensivă, mai „pământescă”, mai pragmatică. Mitul „turnului de fildeș” devine precar în fața sfidărilor și problemelor vremii. Extensiunea universitară tinde să capete alte dimensiuni. În lume există multă debusolare și disipare valorică. Există multă credință, dar și rea-credință. În societatea noastră avem oameni virtuoși, dar și păcătoși. Avem

oameni veritabili, dar și indivizi oportuniști, simulanți, farseuri. Universitatea trebuie să țină cont (și) de aceste realități. Să nu mai fie dezinteresată de ceea ce se întâmplă în jurul ei. Să accepte și să găzduiască discuțiile epocii, inclusiv pe cele de factură teologică sau religioasă.

CAPITOLUL 2

Integralitate și continuitate formativă prin educația religioasă

2.1. Formarea spirituală prin catehizare și educație religioasă. Specificități, continuități, complementarități

Culturalizarea persoanei presupune și o formare pentru și într-un registru religios. O astfel de formare se exercită încă de la naștere, de către familie, în mod difuz, prin participarea la exerciții sacerdotale specifice (taina botezului, asistarea la liturghii etc.), dar și sistematic, premeditat, prin catehizare și, mai ales, prin educația religioasă instituită în școală. Catehizarea și educația religioasă sunt două procese de formare ce au ca obiect cunoașterea, interiorizarea și concretizarea valorilor religioase. Cele două, ca procesualitate și sistem de acțiuni, presupun atât asemănări, cât și deosebiri, continuități sau complementarități procesuale, precum și discontinuități sau specificități acționale. Pentru că atât la nivel teoretic, cât și practic, există riscul unor suprapuneri sau confuzii (nu de puține ori criticate, amendate), ne propunem în intervenția de față să evidențiem specificul celor două activități printr-o abordare comparativă. Compararea celor două trasee formative o vom realiza simultan din perspectivă pedagogică și teologică.

Punerea în evidență a particularităților celor două acțiuni de formare o vom face plecând de la următoarele repere¹:

1. Finalitățile și obiectivele celor două parcursuri educative.
2. Cadrul în care se desfășoară acțiunea de formare.
3. Modalitatea dominantă de relaționare (duhovnic-ucenic, preot-enoriaș – pentru catehizare, respectiv profesor-elev – pentru educația religioasă din școală).
4. Statutul și importanța simbolică a formatorului.
5. Destinatarii pe care îi vizează formarea spirituală.

1. Punctele 3, 4 și 11 au fost dezvoltate de drd. Nicolae Hulpoi, într-un studiu realizat împreună cu autorul, „La formation spirituelle par la catéchèse et l'éducation religieuse. Spécificités, continuités, complémentarités”, publicat în *Journal for Interdisciplinary Research on Religion and Science* (JIRRS, e-Journal), nr. 4, ianuarie 2009, pp. 221-241 (http://www.jirrs.org/jirrs_nr_4/content.html). Mulțumim colaboratorului nostru pentru îngăduința de a prelua aceste idei în volumul de față.

6. Principiile care ghidează catehizarea și, respectiv, educația religioasă.
7. Conținuturile valorice dominante transmise prin cele două practici spirituale (cunoștințe, atitudini, valori, conduite).
8. Strategiile și metodele cu caracter didactic activate de cele două practici.
9. Gradul de autonomie al formatorilor și formaților (profesori-elevi – în educația religioasă, cateheți-catehumeni, în opera de catehizare).
10. Modalitățile de realizare a feedbackului și de întărire a conduitelor achiziționate.
11. Raportul față de cult al educației religioase și, respectiv, al catehezei.

Pornim excursul nostru prin încercarea de a defini cele două ipostaze ale formării.

Educația religioasă reprezintă acea acțiune formativă deliberată, derulată în instituțiile școlare, ce are ca obiectiv informarea, culturalizarea și modelarea personalității umane în conformitate cu valorile religioase. Ea are un caracter unitar, la nivelul întregii țări, prin cadrul normativ stipulat de ministerul de resort, prin conținuturile propuse și prin dispozitivul didactic adiacent (preconizat prin norme juridice, programe școlare unitare, strategii didactice performate de cadre anume pregătite pentru așa ceva – profesorii de religie). Conținuturile de învățat sunt centrate pe religia de bază a elevilor, dar cu numeroase deschideri istorice, interdisciplinare și interconfesionale. Educația religioasă are un caracter obligatoriu/opțional/facultativ pe anumite trepte de învățământ, reglarea făcându-se explicit prin anumite norme sau legi.

Cateheza reprezintă acea acțiune formativă, derulată în cadrul Bisericii de către personalul de cult (cler), teologi sau laici instruiți, ce are ca obiectiv introducerea metodică a credincioșilor (de toate vârstele) în cult și în tainele credinței prin cunoașterea, punerea în situație și profesarea efectivă a valorilor unei confesiuni. Ea reprezintă o inițiere sistematică într-un cult sau într-o credință anume, prin prezentarea specificității dogmatice, liturgice, morale etc., și este exercitată de către preot, sacerdot în perspectiva aderării la credință și a unei evanghelizări explicite. Ea se poate manifesta și ocazional, când circumstanțele o impun: botezul, în cazul persoanelor de altă religie, confesiune, sau reîmprospătarea și aprofundarea învățăturilor de credință. Conținuturile valorice care se transmit în cateheză sunt diverse, plurale, în funcție de specificitatea credinței, particularitățile publicului, ale spațiului comunitar. Cateheza nu are un caracter neutral față de formațiunea religioasă pe care o reprezintă, ci unul vizibil apologetic, pastoral și misionar.

Dacă educația religioasă pune accentul pe cunoașterea cadrului de valori religioase, acestea fiind axate pe determinarea unui sens al existenței, cateheza pune accentul pe stimularea credinței, pe formarea și difuziunea comportamentelor religioase și pe evanghelizarea persoanelor.

Vom avansa în comparația celor două practici de formare parcurgând reperele enunțate mai sus.

1. *Finalitățile și obiectivele celor două parcursuri educative.* Ambele ipostaze ale formării religioase se realizează în virtutea unor obiective prevăzute dinainte, ele ținând de intenționalitatea maturilor și a comunității. Orientarea lor teleologică îngăduie o deliberare a actelor și o programabilitate pe acțiuni și în timp. În cazul educației religioase, finalitățile sunt explicitate prin intermediul obiectivelor-cadru, al obiectivelor de referință sau al celor operaționale, ultimele fiind determinate de fiecare cadru didactic. În cateheză, se fixează scopuri ale acțiunii catehetice cu un grad mai larg de generalitate, acestea fiind remodelate pe parcurs, în consens cu trebuințele ce se descoperă la un moment dat. Dacă, în situația educației religioase, cadrul de finalități este general pentru toți elevii unei țări (sau comunități, de la caz la caz), emitentul lui fiind o instituție laică

(Ministerul Educației, pe baza consultării reprezentanților profesorilor de religie), în situația catehezei, emitentul finalităților este o instituție bisericească, fiecare confesiune sau comunitate religioasă putând genera scopuri diferite de formare prin cateheză. În general, finalitățile educației religioase vizează formarea unei persoane cu o cultură religioasă și o conduită pe măsură (pentru alte detalii, vezi Cucoș, 2008). Finalitățile catehezei sunt mai puternic centrate pe conturarea și consolidarea credinței, începând cu țelurile intermediare (întărirea conștiinței valorii persoanei, a importanței corecte raportări față de semenii, din perspectivă escatologică, a sesizării esențialului uman dincolo de ritmurile cotidiene etc.), dar vizând, în fapt, țelul ultim – mântuirea sau salvarea (în tradiția creștină).

2. *Cadrul în care se desfășoară acțiunea de formare.* Cele două practici presupun cadre de formare atent pregătite, mobilate cu stimuli educogeni relevanți în acord cu valorile care se promulgă. Educația religioasă se face în sala de clasă sau în cabinetul de religie din cadrul instituției școlare. Cateheza se realizează în spațiul eclesial, în biserică sau în alte locații ce țin de biserică. Să reținem că cele două procese se pot prelungi și prin promulgarea unor ocazii nonformale sau informale de educare, prin vizite sau excursii la mănăstiri sau în zone cu bogate reverberații spirituale, prin întâlniri cu duhovnici recunoscuți (monahi sau nu), prin acțiuni cultural-sportive, prin cluburi sau asociații cu caracter religios.

3. *Modalitatea dominantă de relaționare (duhovnic-ucenic, preot-enoriaș – pentru catehizare, profesor-elev – pentru educația religioasă din școală).* În ceea ce privește schemele de relaționare în cazurile educației religioase și catehezei, se pot evidenția destul de clar câteva caracteristici. În cazul educației religioase din școală, relația dintre educat și educator nu se poate îndepărta prea mult de modelul profesor-elev, presupunând note uneori reci, administrative, formale. Totuși, situația profesorului de religie este una deosebită, întrucât, prin natura disciplinei predate, este posibilă o raportare mai specială a elevilor față de persoana care le deschide un orizont atât de sensibil (cel mai adesea de atașament, dar în unele cazuri poate apărea și o reacție de respingere). Din acest motiv, deși încurajăm, pe de o parte, desprinderea orei de religie de stilul didacticist, scolastic, recomandăm, pe de altă parte, calibrarea raportului dintre profesor și elevi potrivit unor parametri care să țină cont atât de receptivitatea și gradul de maturitate al elevilor, cât și de experiența didactică a profesorului. Indiferent dacă își dorește sau nu acest lucru, asupra profesorului de religie se proiectează ceva din aura noțiunii de „părinte”, atât de rezonantă, mai ales în spiritualitatea ortodoxă. Nu este de neglijat faptul că profesorul de religie se poate converti și într-un necesar consilier sau îndrumător duhovnicesc, alături de preot sau părinte (vezi Timiș, 2004, pp. 75-79). Foarte important este să se evite atât dezamăgirea elevilor, prin conținutul și stilul predării, cât și inducerea unor așteptări exagerat de mari în rândul acestora, mai ales prin practicile evaluative. Cateheza, spre deosebire de ora de religie, se bucură de alte libertăți și beneficiază de mult mai multe oportunități. În primul rând, participanții la cateheze sunt persoane care, în mod deliberat, au hotărât să ia parte la această formă de educare. Însă, din perspectiva raportului de relaționare dintre catehet și cei catehizați, lucrurile sunt mai sensibile, întrucât așteptările celor din urmă sunt categoric deasupra celor manifestate de elevi la ora de religie.

4. *Statutul și importanța simbolică a formatorului.* Catehetul – preot sau laic – trebuie să fie o persoană ea însăși convinsă, credincioasă la modul exemplar, pentru a-i putea convinge pe alții. Modalitatea ideală de relaționare în cadrul catehezei este cea

existentă între duhovnic și ucenic, adică situația în care catehetul-cleric este confesorul măcar a unei părți din auditoriu, fapt care ar facilita o mai bună ancorare tematică și desfășurare discursivă. Situația aceasta se întâlnește mai ales la mănăstirile și parohiile cu duhovnici „recunoscuți”. În cazul catehetilor cu reală pregătire intelectuală și autentică trăire religioasă, cateheza poate urma o schemă arhicunoscută în tradiția Bisericii, cea a așa-numitelor „convorbiri duhovnicești”, conferințe în care amfitrionul, după o scurtă expunere a temei programate, răspunde întrebărilor celor prezenți. În celelalte situații, când catehetul nu se bucură de un prestigiu deosebit, iar publicul este eterogen, este recomandată o relație centrată mai ales pe temă și pe valoarea și autoritatea conținutului predat. Mai există și o altă ipostază, cea a mesei rotunde, în care catehumenii contribuie activ, prin cunoștințele și experiențele proprii, la conturarea unei teme, rolul catehetului nefiind decât acela de a sugera tema sau subtemele și de a modera întâlnirea. Deși personalitățile charismatice sunt de preferat pentru rolul de catehet (și chiar pentru cel de profesor de religie), trebuie evitat subiectivismul sau personalismul religios, linia discursului trebuind să se mențină atât în cadrele dogmatice și experiențiale acceptate de tradiția Bisericii, cât și în liniile trasate de achizițiile psihopedagogice contemporane. Exemplele personale devin pertinente atunci când întăresc sau ilustrează precepte teaurizate de tradiția Bisericii. Tot legat de importanța formatorului mai adăugăm un lucru: sunt importante cunoștințele și tactul cu care sunt prezentate de către profesorul de religie ori de către catehet, însă nu mai puțin important este optimismul etalat de ei, prefigurat prin ceea ce transmite însăși persoana care stă în fața unor suflete ce așteaptă să li se vorbească despre o altă ordine a lumii – una perfectă, dezirabilă, posibilă.

5. *Destinatarii pe care îi vizează formarea spirituală.* În ambele situații de formare, destinatarii sunt persoane aflate în căutarea unor repere de ordin cognitiv, atitudinal și existențial. Dacă în cazul educației religioase acestea sunt ființele tinere (copii, elevi, studenți), pentru cateheză, destinatarii sunt toate categoriile de credincioși, de la copii și până la vârstnici, ce se pregătesc fie să primească anumite taine sau sacramente, fie să-și consolideze sau să-și sporească credința (cf. Thabor, 1993). Să mai evidențiem faptul că, în cazul educației religioase, publicul este omogen (elevi de aceeași vârstă), pe când în cateheză publicul poate fi destul de eterogen (sub aspectul pregătirii culturale, dar și al vârstei). Cateheza se impune ca urmare a decreștinării profesate metodic în perioada comunistă, ceea ce face ca astăzi să avem foarte multe persoane mature, chiar instruite, dar „analfabete” din punct de vedere religios. Nu mai trebuie să insistăm asupra faptului că necunoașterea propriilor rădăcini spirituale, care au contribuit la configurarea noastră etnică și culturală, nu numai că face de neînțeles prezentul, dar poate periclita însuși viitorul nostru ca națiune. Cateheza este necesară și celor care, la o anumită vârstă, vin către o nouă religie sau confesiune, fiind o formă de „enculturare” a ființei pe linie spirituală, de pregătire a ei pentru interiorizarea unor noi valori sau de contextualizare a credinței la palierul cultural pe care îl poartă persoana respectivă.

6. *Principiile care ghidează educația religioasă și, respectiv, catehizarea.* Atât în realizarea educației religioase, cât și a catehezei este nevoie să se respecte anumite axiome procedurale, reguli fundamentale ce conduc la eficientizarea praxiologică și valorică a acestor eforturi. Pentru că în ambele cazuri avem de-a face cu procese de formare, toate principiile pedagogice de predare-învățare se cer a fi respectate, atât cele cu conotație didactică, cât și cele cu conotație religioasă (în situația creștinismului, principiul hristocentric și cel eclesiocentric). Astfel, trebuie invocate și contextualizate următoarele reguli de bază: principiul respectării particularităților de vârstă și individuale, al creării

unei atmosfere plăcute și interesante pentru educat, al temeiniciei și durabilității învățării, al intuiției; al participării conștiente și active, al respectării autonomiei și libertății individuale. Principiile și regulile invocate mai sus acționează corelat, prin coprezență și complementaritate, și nu autarhic, în chip izolat, prin exclușiune. Ele se vor circumstanția și la conținuturile concrete de transmis, la valorile și conduitele religioase ce se vor difuza la tineri sau clase de elevi. Toate aceste principii sunt aplicate ținând cont de climatul cultural ce caracterizează spațiul comunitar, precum și de expectanțele celor care sunt formați în perspectivă religioasă. Deosebirea dintre cele două situații de formare, în ceea ce privește principiile, rezidă în întâietatea și ponderarea lor, și nicidecum în absența sau excluderea acestora. Astfel, în cazul catehezei primează principiul hristocentric și cel eclesiologic, iar în spațiul școlar, în funcție de obiectivele și conținuturile lecțiilor, se manifestă cu prevalență principiile psihopedagogice ale învățării. Am mai face precizarea că, în condițiile pluralizării și ale extinderii contactelor dintre persoane cu religii sau confesiuni diferite, este de dorit ca educația religioasă și catehizarea să se realizeze și pe baza principiului înțelegerii și respectului reciproc, al raportării oneste la registre spirituale diferite. Fără a face rabat de la specificitatea confesională și întărirea identitară, formarea religioasă autentică presupune să devenim sensibili și la alte moduri spirituale prin care se manifestă alteritatea.

7. *Conținuturile valorice dominante transmise prin cele două practici spirituale (cunoștințe, atitudini, valori, conduite).* Dacă la ora de religie conținuturile de învățat sunt centrate pe valorile cunoașterii (istorice, biblice, dogmatice, ritualice etc.), fără însă a se exclude formarea de atitudini și comportamente, în catehizare, accentul se va pune pe introducerea în cult, formarea credinței și a conduitelor subsecvente. Dacă în educația religioasă elementele de conținut sunt unitare și normate prin diferite documente curriculare, emise de autoritățile centrale, demersul curricular pentru catehizare este generat la nivelul instituțiilor de bază (parohii, episcopii) și devine plural, divers, în funcție de multitudinea de interese și nevoi concrete ale formaților. Asta nu înseamnă că, la nivel de instituție bisericească centrală (mitropolie, patriarhie), nu trebuie să se explice o politică unitară de catehizare, cu precizarea unor elemente de conținut, dimpotrivă. Numai că aceste linii directoare se vor concretiza, în cele din urmă, printr-o adaptare la nevoile locului și ale persoanelor ce urmează un program de formare catehetică. Conținutul educației religioase se referă la o serie de elemente de ordin istoric, biblic, dogmatic, moral, liturgic, hermeneutic, social, cu efecte directe asupra formării personalității elevilor și asupra conștientizării identității lor religioase. Nu pot fi excluse cunoștințele de istoria religiilor sau cele cu caracter mai larg, cultural, ceea ce asigură o viziune integrativă și o înțelegere polivalentă (nu sincretică!) a faptului religios. Conținutul activității instructiv-educative religioase este dimensionat ținând cont de specificul și trăsăturile cultului de referință, de gradul de dezvoltare cognitivă a societății, de specificitatea culturală a unei comunități, de marile curente de idei devenite dominante, de interesele și năzuințele oamenilor (vezi și Huttmacher, 1999). Educația în spiritul valorilor religioase se face nu numai la ora de religie, ci și prin intermediul altor discipline, mai ales prin cele umaniste. Astfel, se poate evidenția modul în care crezurile religioase au contribuit (câteodată chiar și prin opoziție!) la atingerea unor importante achiziții de ordin științific, artistic, cultural, social. În plus, nu trebuie neglijat faptul că, la multe materii de învățământ, se pot determina valori finale și semnificații ale existenței – desigur, circumstanțiate tematic – care pregătesc terenul întâlnirii cu divinitatea sau întăresc unele sentimente (formate deja). În cazul educației în spirit religios, nu se va urmări structurarea unor cunoștințe

teologice sofisticate. În școală nu urmărim să formăm teologi docti ori credincioși de nezdruccinat, ci oameni informați, cu atitudini sau deprinderi religioase (cf. Radu, 1990). Or, acest lucru presupune o relativizare a conținuturilor domeniilor teologice la trebuințe și expectanțe spirituale firești ale oamenilor, rezonante cu normele psihopedagogice. Se știe că fiecare disciplină școlară trebuie să constituie atât un domeniu de cunoaștere prelucrat pedagogic, cât și o modalitate de a cunoaște. Este normal ca fiecare disciplină să propună elevului un mod de gândire și de interpretare a lumii, modalitate care garantează elevului investigații suplimentare. Elevilor trebuie să li se pună la dispoziție nu numai cunoștințe, ci și mijloace de a accede la acele cunoștințe. Conținutul dimensionat pentru ora de religie va răspunde acestor cerințe minimale, de inserție, alături de adevărurile de credință, și unor tehnici și forme spirituale care să proiecteze individul, prin interiorizare, înspre câmpul de idei și trăiri specific religiei. De aceea, lecția de religie nu se va reduce la un simplu expozeu speculativ, recapitulând, pur și simplu, idei și conținuturi teologice cristalizate de-a lungul timpului, ci ar trebui să se încerce o actualizare a discursului religios, adaptarea sa la evoluțiile culturale sau de cunoaștere actuale. Din acest punct de vedere, actualul dialog dintre religie și știință ne pare a fi foarte promițător și eficient pentru o valorificare școlară, la nivelul orei de religie. Conținutul unui program de formare catehetică se alege pornind de la prioritățile și responsabilitățile pastorale (stabilite de Biserică), vizându-se două aspecte :

a) funcționalitatea conținutului în raport cu obiectivele avute în vedere, precum inițierea în tainele credinței, legătura dintre viață și spiritualitatea religioasă, structura și dinamica de ordin comunitar, integrarea experienței personale în opera de formare catehetică ;

b) fidelitatea și continuitatea acestor conținuturi față de confesiunea sau credința de bază – în cazul nostru, prezentarea tezaurului credinței creștin-ortodoxe prin ceea ce are ea mai special și mai profund (vezi și Horga, 2008). Temele ce pot intra într-o programă de cateheză sunt următoarele : pregătirea pentru inițierea sau administrarea sfintelor taine, rolul credinciosului la slujbele Bisericii, rolul celebrărilor liturgice în viața personală și comunitară, specificitatea cultică a religiei noastre, experiența rugăciunii, a iertării și a împăcării cu ceilalți, Iisus Hristos – modelul vieții noastre, raportarea la Sfânta Scriptură și la Sfânta Tradiție, sfinții și importanța gândirii și/sau exemplului lor pentru existența noastră, forme de implicare în viața parohiei, pregătirea pentru întâmpinarea marilor sărbători creștine, importanța mesajului evanghelic pentru omul contemporan, responsabilitatea creștinului față de aproapele (am exemplificat doar cu unele teme posibile).

În general, conținuturile abordate sunt prefigurate atent din perspectivă dogmatică, liturgică, morală, socială, comportamentală, iar catehetul are datoria de a intra în subtilitățile confesiunii pe care o reprezintă pentru a potența o receptivitate maximă a catehemenului față de toate fațetele unui act de credință manifestă.

8. Strategiile și metodele cu caracter didactic activate de cele două practici. Educația religioasă presupune o racordare optimă a arsenalului metodologic la obiectivele și conținutul acestei laturi deosebite a educației. Metodele și tehnicile reclamă o aplicație și o adaptare care să fie întotdeauna în serviciul credinței. Opera educativă și de catehizare se va supune unei duble finalități :

a) fidelitatea cunoștințelor și valorilor predate față de tradiția și consensul doctrinar al Bisericii ;

b) fidelitatea față de ordinea naturii, adică a psihologiei copilului, pentru ca adevărurile credinței să fie sesizate și primite.

Este de presupus că toate metodele didactice pot fi compatibilizate și contextualizate la specificul formării personalității religioase. Important este ca sufletul elevului să fie sensibilizat și modelat nu la modul coercitiv, ci prin înțelegere și liberă voință. Deși limbajul și conceptualizarea psihopedagogică actuale nu au mai mult de 200-300 de ani, importanța recuzitei pedagogice a fost sesizată și exprimată în limbaj specific chiar de la începutul Bisericii creștine. Un exemplu : la sfârșitul secolului al IV-lea și începutul secolului al V-lea, Nil Ascetul, stareț al unei mănăstiri din Asia Mică, sesizase, în calitatea sa de îndrumător spiritual, că „neiscușința învățătorului pierde pe învățăcel. Iar negrija învățăcelilor aduce primejdie învățătorului, mai ales când la neștiința aceluia (a învățătorului – n.n.) se adaugă trândăvia lor (a învățăcelilor – n.n.)” (Nil Ascetul, 2008, p. 218). O altă atenționare, făcută de același autor, ar putea constitui primul articol dintr-un statut al profesorului de religie și al catehetului : „Să nu creadă învățătorul că slujba lui este prilej de odihnă și de desfătare. Căci dintre toate lucrurile cel mai ostentor este să conduci suflete” (Nil Ascetul, 2008, p. 219). Proiectarea și realizarea optimă a activității instructiv-educative depind de felul cum se desfășoară, se dimensionează și se articulează componentele materiale, procedurale și organizatorice, ce imprimă un anumit sens și o anumită eficiență pragmatică formării tineretului (Holm, 1975). Concretizarea idealurilor educaționale în comportamente și mentalități nu este posibilă dacă activitatea de predare și învățare nu dispune de un sistem coerent de căi și mijloace de înfăptuire, de o instrumentalizare procedurală și tehnică a pașilor ce urmează a fi făcuți pentru atingerea scopului propus.

Realizarea unei cateheze presupune apelul la un evantai metodologic activ-participativ și la o diversitate de procedee de sensibilizare a virtualului credincios față de adevărurile revelate ale credinței. Diversitatea metodologică pusă în act este un semn al respectului față de cuvântul revelat și față de ființa particulară chemată la opera de evanghelizare. Având în vedere faptul că activitatea catehetică dobândește un statut mai nonformal (în sensul că nu trebuie să respecte aceleași constrângeri precum cele de la lecțiile ce se desfășoară în școală) și că se poate complementa și cu activități recreative sau cu un caracter social-caritabil, spațiul metodic se poate extinde, înglobând o serie de tehnici ce pun accentul pe dezvoltarea liberă și creativă a personalității, precum : metode de rezolvare de probleme (discuția panel, recensământul problemelor, tehnica galaxiilor), metode de dezvoltare a abilităților de comunicare (jocul de rol, exercițiul de spargere a gheții, turul galeriei), metode de valorificare a experienței personale (tehnica Delphi, studiul de caz, simularea). În plus, metodele invocate mai sus suscită învățarea în grup și prin comuniune, asumarea unor roluri și responsabilități față de cel de lângă tine, cunoașterea și exersarea unor valori nemaifiind o problemă strict individuală. Astfel de strategii metodice fac ca și problemele aduse în atenție să fie mai generale, mai puțin încorsetante sau previzibile, dar mult mai apropiate de interesele stringente ale tinerilor.

Să amintim, de asemenea, că tradiția didactică a evidențiat o serie de metode specifice de formare religioasă ce pot fi contextualizate atât în perimetrul școlar, cât, mai ales, în cel catehetic : rugăciunea, participarea la cultul divin, reflecția religioasă, lectura și studiul textului scripturistic, hermeneutica simbolismului religios, observarea și contemplarea directă a lumii ca parte a creației.

Cât privește formele de realizare, educația religioasă se face prin intermediul lecțiilor. Catehizarea presupune, după cum apreciază cei direct implicați (vezi Gordon, 2003), un cadru mai extins, cuprinzând ședința de cateheză, dialogul săptămânal, conferința pe teme spirituale, studiul în biblioteca parohială, buletinul parohial etc.

9. *Gradul de autonomie al formatorilor și formaților (profesori-elevi – în educația religioasă, cateheți-catehumeni – în opera de catehizare).* Autonomia, ca principiu și fapt, constituie o pârghie ce trebuie utilizată în orice tip de formare. Fără un liber consimțământ (cel puțin la un moment dat) nu se poate face educație. Fără sentimentul unei libertăți protejate și consiliate nu se poate realiza un urcuș spiritual. Desigur, această autonomie este una dăruită (de educător) sau câștigată (de educat) printr-o suită de probe și exerciții. Autonomia poate deveni o stavilă în învățare atunci când nu este instrumentată didactic sau când situația concretă de formare nu justifică o libertate sporită. În ceea ce privește educația religioasă, autonomia se manifestă pe registre mai limitate. De pildă, conținuturile de predat nu se pot negocia, ci sunt programate prin documente specifice (programe, manuale), metodele și tehnicile de predare sunt stabilite de profesor; inițiativa și scenariul evaluării țin de educator; fanta relațională este reglată, mai tot timpul, de cadrul didactic etc. Cu alte cuvinte, autonomia elevului la ora de religie este una generală, precum cea manifestată la orice tip de activitate didactică din școală. În cazul catehezei, aceste constrângeri se mențin parțial, asumându-se, în plus, și o serie de inițiative personale ale elevilor: ce ținte sau obiective își propun catehumenii, ce probleme anume să se discute, prin ce modalități, în ce cadru, cu ce mijloace etc. Apoi, să nu uităm că, în exercițiul catehizării, pot fi incluse și persoane adulte care presupun o autonomie mult mai mare dată de experiența de viață sau de ordin cognitiv, volițional, atitudinal.

10. *Modalitățile de realizare a feedbackului și de întărire a conduitelor achiziționate.* Prin procesul evaluativ din cadrul orelor de religie se urmărește determinarea (sau stimularea) concordanței dintre comportamentele vizibile, identificabile, concrete, la care ajung elevii, cu obiectivele referențiale și, mai ales, cu cele operaționale, stabilite de educator încă de la începutul unei secvențe de instruire. Problema valorizării de către profesor a achizițiilor specifice educației religioase (cunoștințe, valori, atitudini, credințe etc.) constituie o obligație deontologică pentru pedagogi. În ceea ce privește cunoștințele, nu există nici un fel de diferență între evaluarea lor și cea realizată la alte discipline. La întrebarea dacă se poate sau este bine să se evalueze credința elevilor, răspunsul nostru este categoric negativ. Există mai întâi un argument teologic pentru a nu face acest lucru și care este generat de următoarea întrebare: este în stare un semen să evalueze și să eticheteze credința noastră? Al doilea argument este de ordin psihopedagogic și pleacă de la premisa că o valoare încorporată (credința) nu este întotdeauna manifestă, nu se exteriorizează într-un comportament vizibil, concret, măsurabil și exprimabil într-o formă exactă. Sigur că prin religie se propun anumite cunoștințe, atitudini, gesturi, ritualuri etc., dar este greu de evaluat punctual corespondența dintre conduitele manifeste și normele emise sau pretinse de către profesor. Comportamentele observabile sunt legate de un context cultural, social, istoric. Credința unora poate trece drept necredință în ochii altora (iar acest lucru nu rareori s-a întâmplat în istorie). Etichetele puse de oameni sunt imperfecte, relative, vulnerabile, mai ales când se vizează acte psihice interioare, opinii, credințe. Stabilirea depărtării sau apropierii noastre de Iisus Hristos nu este de competența individului de lângă noi. Credința nu este reductibilă la un număr, la o formulă. Adevărații credincioși nu sunt întotdeauna numai cei care declară că sunt. Credința multora dintre noi nu este exteriorizată, strigată în gura mare. A ține morțiș să „evaluezi” credința altuia e un fel de blasfemie în fața lui Dumnezeu, un soi de fariseism în fața semenilor tăi.

Scopul final al evaluării nu este de a stabili din afară cât de „mare” este credința elevului, ci de a-l face pe acesta să achiziționeze cât mai multe cunoștințe care privesc

fenomenul religios și care îi pot lămurii aspecte legate de identitatea sa și, în măsura în care acest lucru poate fi determinat, să se provoace o autointerogare, o aplecare asupra sinelui, spre credința sau necredința sa. Așa cum s-a spus și mai sus, ora de religie nu urmărește, în nici un caz, formarea de teologi ori dezvoltarea unor „aptitudini” mistice. Ora de religie trebuie să ofere cultură religioasă, să trezească sensibilități ce rămân adormite la alte discipline, să deschidă niște paliere pe care, mai departe, elevul le va putea valorifica în contexte diferite ale vieții.

Obiectivul prioritar al evaluării la disciplina religie rezidă în punerea elevilor în situația de autoevaluare. Noua concepție asupra evaluării pleacă de la premisa că aceasta constituie un proces circular, activ, dinamic, de îmbunătățire a activității educative, și nu de ratificare definitivă a unor achiziții. În evaluare, accentul se va pune nu pe „realizările” elevilor, ci pe procesele formative și autoformative care se activează. Acestea sunt mult mai importante, pentru că ele garantează conduite responsabile, prezente sau viitoare. Cât privește metodele de evaluare, cele clasice (orale, scrise, practice) trebuie ponderate cu cele complementare, ce devin mai relevante în noul context (observarea sistematică a comportamentelor, proiectul, portofoliul, investigația personală sau de grup, referatul etc.).

Cam aceleași sugestii le avem și în legătură cu ratificarea achizițiilor comportamentale în cadrul catehezei. Vom avansa însă și unele specificații. Chiar dacă în cateheză nu se pun note, catehetul are datoria să încurajeze, să întărească orice achiziție pozitivă a catehumenului prin încurajări, laude/aprecieri, recompense simbolice sau materiale, recurgând, desigur, la expresii verbale, evidențieri în fața grupului, premieri cu cărți, obiecte religioase etc. Dacă este adevărat că ținta finală a catehezei este mântuirea, atunci un astfel de „comportament” (nedefinitivat până în ultimul moment) nici nu poate fi evaluat (omenește vorbind). Rămân de evaluat doar pașii făcuți pe acest drum de către catehumen, pași ce nu pot fi disociați de cei ai catehetului. În fapt, evaluarea catehumenului este și o evaluare a catehetului în acest dimpreună umblet spre împărăția ultimă, cea cerească. Iar Judecătorul ultim, care îi transcende pe amândoi, se va bucura de fiecare pas făcut de aceștia către El.

11. *Raportul față de cult al educației religioase și, respectiv, al catehezei.* Viața oricărei religii cu caracter comunitar constă într-un permanent balans între subiectivitatea trăirii personale și acordarea acesteia la etosul identitar al grupului ca întreg. În cazul creștinismului, unitatea (care a avut ca revers nedorit schisma) și acuratețea învățăturii propovăduite (căreia i s-a contrapus erezia) s-au bucurat de o atenție maximă. Cultul – liturghia, în sens larg – a fost dintotdeauna locul manifestării evidente a unității, comuniunii și mărturisirii adevărului de credință. Cultul Bisericii, cu dezvoltările și adaptările pe care le-a suferit de-a lungul veacurilor, este, fără nici o îndoială, vehiculul cel mai performant și eficient a ceea ce înseamnă esențialul credinței. El reprezintă nu doar o formă de manifestare a unei (pre)dispoziții sufletești, ci un sistem extrem de complex ce subsumează un avantaj foarte larg de elemente. Momentul liturgic este, de fapt, un hotar: între timp și veșnicie, între spațiu concret și spațiu infinit, între rațional și taină, între discurs și metadiscurs etc. (vezi Lacoste, 2001, și Makarios Simonopetritul, 2000, pp. 385-389). Orice forțare a acestei sensibile linii de hotar, fie în direcția raționalizării excesive, fie în cea a transcendenței insondabile, a fost dintotdeauna prohibită în Biserică. Cultul nu este nici loc pentru acrobații intelectuale, nici pentru experiențe mistice subiective (deși autentice).

Acest fin acord între dimensiuni și tendințe atât de dificil de „sincronizat”, realizat de veacurile de experiență eclezială, oferă un temel solid în discuția despre raportul

dintre educația religioasă, cateheză și cult. Mai exact, ora de religie și chiar cateheza trebuie să se desfășoare în niște limite acceptabile și satisfăcătoare pentru toți participanții, astfel încât nimeni să nu se simtă „pe dinafară”.

Slujbele Bisericii, ca atare, nu pot fi reproduse nici în sala de clasă și nici măcar în orele de cateheză. Motivul nu-l reprezintă o presupusă pudoare ori falsă pioșenie, ci sesizarea faptului că serviciul religios *per se* nu poate fi extras din contextul propriu și reprodus în scop didactic. Metoda experimentului este exclusă în cazul cultului.

Fără îndoială, elementele de cult *pot și trebuie* utilizate la orele de educație religioasă și cateheză, dat fiind faptul că însuși cultul conține explicit, în structura sa, numeroase elemente de ordin didactic. În ceea ce privește utilizarea elementelor de cult la ora de religie, trebuie subliniat că acest fapt trebuie să se desfășoare strict la nivel discursiv-descriptiv, conținutul de predat fiind adaptat caracteristicilor psihopedagogice ale elevilor. Astfel, pot fi încurajate *disecții liturgice* ce pot folosi ca pretext pentru digresiuni de ordin istoric, cultural etc. (Doar două exemple: 1. vestimentația liturgică ortodoxă și modul în care a fost influențată de contextul social-cultural bizantin și 2. slujba înmormântării și viziunea despre moarte în Evul Mediu).

Potrivită în contextul educației religioase din școală este și hermeneutica liturgică, fiind preferată o viziune contemporană, adaptată contextului cultural actual, nu doar reproducerea din comentatorii mai vechi ai liturghiei care, deși foarte interesanți, poartă în gândirea lor amprente specifice altor vremuri, ce ar necesita o hermeneutică a hermeneuticii...

În cazul catehezei, legătura ei cu cultul este evident mai strânsă. De cele mai multe ori, părți ale cultului în sine sunt o cateheză! Ceea ce înțelegem noi astăzi prin cult, în trecut chiar a fost „unul dintre cele mai importante și potrivite instrumente pentru îmbisericierea maselor” (Schmemmann, 2002, p. 169).

Pentru situațiile când anumite elemente ale cultului rămân neclare, este necesară intervenția explicativă, care se poate realiza fie înaintea unei slujbe, fie în timpul desfășurării ei, fie la final. Evident, explicațiile oferite de catehet înainte sau după slujbă nu pot interfera în nici un fel cu solemnitatea actului religios. Probleme ar putea apărea doar în situația în care se preferă explicațiile *in direct*. Înainte de a oferi câteva eventuale soluții, remarcăm că introducerea în cult este susceptibilă de maximă eficiență atunci când se face în condiții normale, când participanții la cateheză se alătură altor credincioși, mai familiarizați. De asemenea, dacă se va considera că explicațiile din timpul slujbelor oferă o fixare mai bună, sunt indicate mijloacele care să excludă orice interferențe cu slujba în sine. Aceste mijloace pot varia de la simpla tipărire a unor broșuri care să aibă intercalate și explicații în textul slujbei până la mijloace mai complexe, ce presupun un sistem audio cu circuit închis – echipament folosit mai ales de ghizi în orientarea grupurilor de turiști. În această a doua situație, participanții la cateheză primesc în căști, în direct, explicațiile pe care catehetul le consideră importante în diferite momente ale slujbei. Desigur, metoda se pretează mai ales la catedrale, la bisericile din orașe, cu aflus mare de participanți la orele de cateheză, și mai puțin la parohiile obișnuite.

Comparând educația religioasă cu catehizarea, pornind de la o serie de criterii, am ajuns la concluzia că cele două parcursuri de formare prezintă (la nivel de obiective, conținuturi, proceduri, funcționalități etc.) atât continuități, similarități, cât și deosebiri,

particularități (desigur, nu radicale). Chiar dacă ele se realizează în cadre diferite, de către actori diferiți, se pot complementa fericit și se dovedesc a fi deosebit de utile pentru maturizarea spirituală a persoanelor. Mai mult decât atât, în acest joc al asemănării și diferenței este de așteptat o stimulare reciprocă a aportului lor educogen pe linia creșterii amplitudinii, calității și responsabilității formării religioase.

2.2. Educația religioasă, o educație pentru libertate

Unul dintre scopurile educației constă în a aduce autonomie și libertate ființei umane. A fi educat înseamnă să devii liber de orice constrângere. Să nu mai depinzi de alții, să nu mai cauți în dreapta și în stânga, să te călăuzești de unul singur. Asta nu înseamnă că nu trebuie să ai un far, o țintă, un orizont. Numai că acestea ți le găsești (sau ți le stabilești), la un moment dat, de unul singur.

Dacă asupra acestei finalități mai toți sunt de acord, în ceea ce privește mijloacele și conținuturile pentru a ajunge la autonomie se propun soluții dintre cele mai contradictorii. Unii merg pe ideea directivității, a constrângerii, a impunerii unor linii de evoluție din exterior pe baza unor conținuturi educaționale stabilite de maturi, alții cer să fim permisivi și la ceea ce doresc sau reclamă cei care sunt educați. Soluția se situează undeva la mijloc, în sensul că maturii sunt responsabili de fizionomia valorică a tinerilor, dar că și acestora trebuie să li se acorde o serie de satisfacții de învățare.

Discuțiile pe seama necesității unei educații religioase în ciclul primar sau gimnazial al învățământului preuniversitar au în subsidiar și o astfel de topică. Unii au plecat de la premisa (falsă) că educația religioasă îmbie la ascultare și pasivitate față de normele supraindividuale. Nu este deloc așa. Valorile religioase, odată încorporate, nu subjugă ființa, ci o eliberează de corsaje false, circumstanțiale, limitative. Ele ne învață că a trăi autentic înseamnă să transgresezi valorile perisabile în beneficiul valorilor eterne, ultime (propușe de Dumnezeu). Foarte multe discipline sunt croite pe explicații relative, așa cum se impun ele la un moment dat. Se știe însă cât de perisabile și dinamice sunt paradigmele științei. Multe idei se dovedesc a fi caduce și noi chei explicative le înglobează pe cele vechi. Dar „schema” explicativă adusă de religie ne arată că ceea ce este sau se întâmplă are o „rațiune” dincolo de realitate, că orice întemeiere luminează are un corespondent perfect dincolo de ceea ce vedem sau înțelegem. Educația este veritabilă când contrabalansează cum trebuie relativul cu absolutul, secvențialul cu globalul, efemerul cu eternitatea.

Educația pentru valorile religioase nu „răpește” cu nimic din libertatea ce ne este conferită ca indivizi și umanitate. Cine citește cu atenție textele biblice, patristice sau filocalice nu găsește nici un pasaj care îmbie la pasivitate sau la supunere oarbă. Omului îi este rezervată permanent o alegere responsabilă, în consens cu ceea ce este el, dar și cu ceea ce pretinde Divinitatea. Libertatea se consumă între cerința avansată de sus și oferta adusă de jos... Nici un moment nu este neglijată umanitatea din noi, cu toate precaritățile ei. A-ți cultiva propria religie reprezintă o ipostază a libertății. Devenim ne-liberi când cineva ne îngrădește acest drept.

Într-o Europă a confluențelor valorice, trebuie să fim liberi să ne prezentăm fizionomia identitară. A-ți cultiva profilul spiritual constituie o ipostază prețioasă a libertății. Ce-ar fi dacă cineva ne-ar obliga să substituim limba română cu o altă limbă? Sau, eventual,

a renunța a o mai vorbi. Integrarea europeană (iar organismele europene recomandă așa ceva) presupune să evidențiem particularismele, să etalăm ființa unei comunități cu ce are ea mai pregnant (limbă, artă, religie etc.). A ne prezenta în fața altora fără relief spiritual înseamnă o sărăcire, o amputare care nu ne face bine nici nouă, nici altora.

Educația pentru libertate presupune să ne conturăm ființa așa cum este ea: cu nimic în plus, cu nimic în minus. A exclude din curriculumul școlar o ipostază definită de spiritualității – cum este religia – înseamnă să ținim spre o persoană incompletă, cu minte, trup, dar difuză sau diformă sub aspectul conștiinței. Credința constituie „inima” conștiinței, coloana vertebrală a unui mod de a gândi sau de a face. Avem nevoie de „linii de fugă” valorice, de repere autentice și stabile, de ocazii de edificare și iluminare. Umanitatea din noi își dovedește insuficiența când nu este racordată la chemările valorice superioare ale transcendenței. Fără credință suntem incompleți, ne dissipăm la orice adiere care se abate asupra noastră.

Autonomia se dobândește prin cunoașterea și aderarea liberă la valorile ce caracterizează comunitatea din care facem parte. A fi excluși de la această comuniune axiologică reprezintă un atentat la integritatea noastră.

2.3. Pledoarie pentru o moralitate înduhovnicită

Moralitatea în uz, cea formalizată și instituționalizată, prezintă o serie de limite datorate „preistoriei” sale și predispoziției ei pentru prea multe contextualizări. Experiența duhovnicească vine cu o moralitate naturală, ingenuă, neprefăcută, cu pozitivități și defecte așa cum este și ființa, cu dorul perfecțiunii, dar și cu precaritățile acestui urcuș. E moralitatea ca proces, și nu ca un capăt; ca o căutare, și nu ca o sumă de conduite achiziționate. E moralitatea ca facere, și nu ca rezultat. În rest, tot ce este supraadăugat, impus (chiar dacă este bun și convenabil comunității în care trăim) poate fi așezat sub semnul întrebării. Statul, în perfidia sa, a confiscat o parte din moralitate și a ridicat-o la rangul de jurisprudență (și, prin asta, a denaturat-o total). Când o conduită cât se poate de normală devine „lege”, ea își pierde orice conținut „personal” și chiar uman. Iar o altă parte a pus-o în „cărca” individului, invocând „libertatea” lui.

Moralitatea sfântului are o altă fundamentare și fizionomie decât moralitatea omului din cetate (fie el și exemplar). Ea are o altă sursă, izvorul din care derivă fiind dragostea față de Dumnezeu. E o moralitate „de la sine” ce nu mai are nevoie de un „exterior”. Este ivită fără să aibă nevoie de o ratificare a celorlalți. E o așezare în libertate absolută, în care iubirea față de divinitate și față de aproapele conduce la o „retezare” a oricărei presiuni normative. „Iubește și fă ce vrei” – pare a fi singura normă ce se instituie în acest caz. Prefer moralitatea căutătorului întru sfințenie – chiar dacă mai calcă în străchini – decât pe cea a cetățeanului fără cusur.

O atare derivație a eticului, pe filieră duhovnicească, presupune un mod de relaționare care nu mai trece prin reguli impuse de alții. „Dragostea desăvârșită” – crede Sfântul Maxim Mărturisitorul – „nu sfășie firea cea unică a oamenilor după părerile și înclinările diferite ale voii lor. Ci privind pururea la ea, iubește pe toți oamenii la fel: pe cei buni și strădălnici ca pe prieteni, iar pe cei leneși ca pe dușmani, făcându-le bine, răbdând îndelung și suferind cele ce-i vin de la ea” (Capătul 71, din Întâia sută a capetelor despre dragoste). Iubirea creștină scapă oricărei exteriorități constrângătoare. Odată ivită

(în relația cu Dumnezeu și, implicit, în raport cu aproapele), ea garantează o moralitate sui-generis ce depășește orice precept etic.

Ne putem gândi, având în vedere toată zarea eticului, că poate fi și o moralitate „rea”, adusă din exterior, din „lume”. Când norma „de alături” nu se nimerește cu „solul” „dinlăuntru”. Când regula nu se mai „lipește” de cel ce se căznește să o respecte, când nu mai face corp comun cu el. În tratatele laice se specifică faptul că orice moralitate se prezintă ca un sistem de reguli ce trebuie interiorizate, iar esența moralității constă în a respecta o serie de norme (de la gr. *nomos* = „lege” sau „regulă”). Raportul față de normă poate lua mai multe chipuri enunțate în termeni ca *anomie* (fără lege, în afara legii), *eteronomie* (legea impusă de alții), *socionomie* (legea derivând din societate), *autonomie* (legea impusă din sine). Este interesant că lipsește norma derivată de la divinitate, de la Dumnezeu (am putea s-o numim *teonomie*). Anomia sugerează o existență fără norme, ceea ce, pentru condiția umană, e un nonsens (probabil că termenul descrie o situație pur teoretică). Eteronomia este o moralitate externă. Finalitatea ei conduce la reglarea libertății individuale în funcție de ceea ce vor alții, moralitatea sfârșind prin a fi o simplă supunere și respectare a canoanelor. Socionomia apare când judecățile sunt formate și modelate consensual prin relaționarea cu alții, la nivel social. Poate fi și o chestiune conjuncturală, de negociere *hic et nunc*. Autonomia pune pe umerii individului generarea normelor și a condițiilor respectării lor. Ea poate conduce la relativism și liber-arbitru. Și rămâne, în fine, a cincea situație, cea a teonomiei, când norma este generată/propusă/cauționată/garantată de Dumnezeu. Ce înseamnă asta? Înseamnă că norma izvorăște de la un alt nivel (cel al transcendenței, spre care tindem) și pe care nu-l mai putem pune în discuție. Izvorul ei nu e un alt om (pe care îl putem contrazice), nu derivă nici de la noi (că ne putem dezice de la o clipă la alta), nu este nici în ceilalți (cu care, din varii motive, nu suntem de acord). Dumnezeu este stabilitatea absolută, reperul nestrăicios și statornic. El este „axul” în jurul căruia ne putem mișca, organiza, evalua.

În general, moralitatea umană, ca act integral, ca „buclă” ce caută să se închidă, are nevoie de o serie de precondiții: sentimentul identității proprii și al conștiinței de sine („Cine sunt eu?”); sinceritatea dorinței și proiectivității sinelui („Ce îmi place să fac cu adevărat?”); conștiința raportării la modele morale („Cum trebuie să mă comport?”); „În raport cu ce?”); acțiunea în conformitate cu o conștiință responsabilă („Care este cel mai bun lucru pentru mine?”); „Dar pentru alții?”); evaluarea conduitelor și a pașilor făcuți („Cum am acționat?”); „Unde am ajuns?”). Se poate lesne observa că toate aceste precondiții țin sau trec prin conștiință, prin reflecție. Ne putem întreba, desigur, în ce măsură o astfel de moralitate, ținută în frâu, pas cu pas, mai rămâne moralitate. Părerea noastră e că o atare stadialitate are o valoare mai mult didactică, etapele invocate mai sus fiind necesare doar în faza de învățare a regulilor morale (ceea ce nu trebuie totuși desconsiderat). După această fază am putea spera la o moralitate înduhovnicită, venită din interior, liber, prin dragostea revărsată asupra lui Dumnezeu.

Suntem în stare de o asemenea moralitate?

2.4. Avem nevoie de un învățământ confesional?

Învățământul confesional are o istorie semnificativă, la nivel european și național. Ca formă de realizare instituționalizată a educației, ea se constituie într-una dintre modalitățile care au premers învățământul de stat sau cel privat. Totodată, dacă avem în vedere calitatea, observăm că o asemenea ipostază a învățământului corespunde unor înalte exigențe, cel puțin în spațiul anglo-saxon. Cel mai adesea, în istorie, învățământul de acest tip a fost asimilat unor ocazii de formare de înaltă ținută, fiind adesea selectiv sau chiar elitist.

Nu-i mai puțin adevărat că România se află la început de drum din acest punct de vedere. După „reforma” învățământului din 1948, strălucite unități de învățământ confesional au fost obligate să-și întrerupă activitatea. O frumoasă tradiție a fost sistată. În ultimul timp, cadrul normativ relativ la această chestiune a fost reactivat (prin Legea cultelor, Legea învățământului), fără a fi destul de coerent, îmbietor și edificator. Iar în practică, mai mult cultele minoritare au „profitat” de schimbare, la nivelul confesiunii ortodoxe neapărând nimic semnificativ (în afara seminarelor sau facultăților de teologie, circumscrise învățământului teologic, dar care înseamnă altceva decât învățământul confesional).

Orice comunitate are nevoie de un sistem de educație flexibil, deschis, multiplu, cu diverse paliere care să se întrepătrundă, să se completeze reciproc, să preia funcțiuni când una dintre verigi intră în derivă. Învățământul de stat (sau public) este dimensionat pentru cetățeanul „mediu”, standard, rămâne „general” și nu întotdeauna reușește să fie atent la particularisme. Asta nu înseamnă că nu avem nevoie de el, ci că nu trebuie să ne bazăm exclusiv pe el, dat fiind că promovează mai mult o educație de „menținere”, nu întotdeauna performantă. Apoi, învățământul public este strâns legat de factorul de putere dominant (prin pârghii financiare, juridice, politice), poate fi instrumentalizat de cei care conduc societatea și nu deservește plenar interesele reale ale membrilor comunității.

În aceste circumstanțe, edificarea unor așezăminte de învățământ confesionale s-ar înscrie într-un proces de normalitate. Patronarea unei școli de către Biserică îi poate imprima acesteia un plus de credibilitate și de valoare, după cum și Biserica își exersează, astfel, o formă înaltă de implicare.

Așa cum acreditează legea, cultele recunoscute au dreptul de a înființa și administra forme de învățământ confesional de toate nivelurile, profilurile și specializările, în condițiile legii. Mai mult, statul va susține financiar învățământul confesional, în conformitate cu anumite reglementări. Aceste unități de învățământ dispun de autonomie organizatorică și funcțională, potrivit statutelor și canoanelor lor, în concordanță cu prevederile legale ale sistemului național de învățământ. Este explicitat faptul că în învățământul confesional se pot înscrie elevi sau studenți, indiferent de religie sau confesiune, garantându-se libertatea educației religioase a acestora, corespunzătoare propriei religii sau confesiuni. Ca orice inițiativă educativă, o instituție de învățământ confesional trebuie să se supună unor proceduri de acreditare, funcționarea ei respectând o serie de cerințe privitoare la natura curriculumului, procesualitatea didactică, intrarea și ieșirea din sistem, conexiunile cu alte instituții similare sau cu nevoile sociale.

Cu ce ar veni în plus învățământul confesional față de cel public?

În primul rând, cu o spiritualizare/confesionalizare a unei părți din curriculum (să zicem, cel la decizia școlii, în proporție de 30% din total) sau a unor activități extracurriculare care ar întări și mai mult identitatea culturală a unor indivizi sau comunități. În al doilea

rând, cu o stabilitate instituțională mai puternică – dată fiind autonomia financiară sau de gestiune a resurselor –, stabilitate ce generează continuitate și o anumită marcă educațională. În al treilea rând, cu o mai atentă asumare a realităților umane sau sociale. Învățământul confesional, prin pârghii specifice, îi poate stimula pe cei aflați în dificultate, ajută comunitatea sau substituie intervenția socială a statului (când acesta se dovedește refractar sau neputincios), ridică sau salvează persoanele prin învățatură. În al patrulea rând, cu un corp profesoral mai atent ales, mai polimorf (laici și clerici), mai profilat pe valorile confesiunii respective. Și, nu în ultimul rând, cu un etos creștin împărțit cu generozitate la nivelul disciplinelor și al relațiilor educaționale.

Opinăm pentru un pluralism realist și echilibrat în materie de ofertă educațională, și nu pentru o convertire a întregului învățământ în variante confesionale ce vor concura între ele. Și așa sistemul este destul de bolnav, încât o bulversare de acest tip i-ar putea fi fatală. În ultimă instanță, ne interesează calitatea ofertei educaționale și rolul ei în edificarea spirituală a persoanei. Calitate pe care o putem întâlni în toate modurile de organizare a învățământului (public, particular, confesional), cu condiția ca procesul în sine să configureze persoane culturale, demne, libere, responsabile.

Perspectiva transformării seminariilor teologice în licee ortodoxe va contribui la o pluralizare a învățământului românesc pe coordonate culturale și la o marcare a identității spirituale. O astfel de strategie va ratifica, într-un fel, o realitate: seminariile teologice, înființate inițial pentru pregătirea celor care deserveșc cultul ortodox, nu mai au doar această menire, de pe băncile unei astfel de școli fiind recrutați viitori specialiști în varii domenii. Pe de altă parte, studiile seminariale, medii, nu mai sunt suficiente pentru viitorii sacerdoți, pregătirea de rang universitar (prin studii de licență, master sau doctorat) fiind aproape generalizată.

Totodată, noul edificiu va asigura o coerență a educației la nivelul mai multor cicluri de învățământ (preșcolar, primar, gimnazial, liceal), venindu-se astfel în întâmpinarea principiului continuității învățământului și al impunerii unei mărci educative ce poate da specificitate sistemului de învățământ românesc (să ne gândim, de pildă, la ceea ce a fost cândva liceul pedagogic sau școala normală). În același timp, prin conținuturi și demersuri educative se va maximiza dimensiunea morală și spirituală a formării, atât de necesară astăzi în societatea noastră. Chiar și locația poate imprima o notă aparte noului „campus” școlar: proximitatea cu biserica, mănăstirea, mediul socio-vocațional, ce poate favoriza prin el însuși o anumită panoplie de valori. Desigur, nu dorim să venim cu o viziune paseistă, romantică, nu visăm nici la un „ghetou” formativ (realitățile secolului nostru sunt altele decât cele din secolele trecute), dar ideea unui ansamblu de interacțiuni educogene (corp școlar, cantină, cămin, capelă, mediu monahal etc.) nu este deloc desuetă.

O astfel de transformare va repune în discuție o serie de probleme cum ar fi: ce anume din cadrul legislativ va trebui modificat pentru ca noile școli să se insereze sistemului și să funcționeze adecvat, prin ce s-ar particulariza dimensiunea vocațională a acestui nou tip de liceu, cum se va compune curriculumul acestei școli (prin planuri de învățământ și programe școlare), care va fi raportul dintre disciplinele „laice” și cele „teologice” la nivelul programului, cum se asigură respectarea principiului deschiderii învățământului pe orizontală și pe verticală (dând posibilitatea transferării unui elev de

la o școală sau alta, dar și a ascensiunii lui pe mai departe în domenii variate), care va fi dimensiunea confesionalizării programelor de învățare prin manuale, activități didactice, activități nonformale, cum se poate asigura un management de calitate în condițiile unei duble subordonări etc.

Oricum, transformarea anunțată obligă la o concertare a acțiunilor mai multor factori și la mai multe niveluri. În fond, avem de-a face cu o decizie de politică școlară, iar responsabilii din Ministerul Educației, al Cultelor, din Patriarhie sau eparhii, din inspectorate școlare trebuie să conlucreze la formarea unei strategii coerente și unitare. Noua realitate va revizui raportul dintre dimensiunea laică și cea religioasă a formării, conlucrearea dintre stat și Biserică, formele de implicare ale Bisericii în social și educațional. Nu sunt excluse unele radicalisme (ale societății civile) sau unele gesticulații pompieristice. Așezarea unui tip nou de școală nu se face nici la comandă politică, nici în funcție de mai știu eu ce proiecție voluntaristă. Nu rareori, trebuie să treacă ceva timp pentru ca o transformare să-și arate roadele și valoarea.

Trebuie avut în vedere ca liceul ortodox să nu evolueze în „paralel” cu sistemul de învățământ, să se autoizoleze, să devină suficient sieși, rigid (prin regulamentele de ordine interioară), nerealist în raport cu specificitatea vârstei elevilor. Adolescența este o etapă a deschiderii și prospectării socioafective, a delimitării sinelui, a căutărilor metafizice, a învățării unor roluri sociale. Prin programul adiacent, noul liceu trebuie să îmbine în mod inspirat normativitatea specifică formării unei conduite religioase cu aspirația cunoașterii și experimentării unor comportamente pe care societatea modernă le proclamă. Nevoia de sociabilitate, racordarea la universul digital, conectivitatea cu alte expresii spirituale, dialogul intercultural sunt exigențe ale școlii moderne care se cer a fi asigurate în toate așezămintele educative.

Nu în ultimul rând, o astfel de realitate poate fi o provocare și din punct de vedere psihopedagogic (inclusiv pentru cadrele didactice), dat fiind că valorile credinței se transmit prin alte căi și mecanisme decât valorile cunoașterii. Nu mai vorbim de faptul că educația pentru valorile autentice, din punct de vedere metodic, dispune încă de multe pete albe. Ca atare, pedagogii vor trebui să caute răspunsuri adecvate la realități cu care nu au mai avut de-a face până în prezent.

2.5. Avem evoluționismul: ce facem cu el?

De ceva vreme, se tot discută despre oportunitatea prezenței teoriei lui Darwin în manuale. Instance europene, instituții de stat, asociații civice sau persoane în nume propriu vin cu o serie de soluții, unele deosebit de radicale, care ne pun în oarece încurcătură.

Nu de puține ori, această dispută este tranșată în chip maniheist, după o logică simplistă, de tip sau-sau. Se uită faptul că, în materie de educație, trebuie lucrat mai nuanțat, mai echilibrat și că trebuie legate și semnificate lucrurile după repere ce depășesc dileme sau certuri conjuncturale.

Ne pune pe gânduri, în primul rând, faptul că nu cei în cauză (specialiștii în științele naturii, profesorii de biologie) au avut posibilitatea să-și spună părerea. Ca și în alte cazuri, o serie de oameni politici sau activiști contemporani (inclusiv de la nivelul Consiliului Europei) au fost primii care au denunțat faptul că perspectiva evoluționistă ar fi, chipurile, periclitată de cea „creaționistă”. Iar acest lucru a fost tranșat dihotomic, prin

excluziune, contrapunându-se ceva cu altceva, măsura „corectivă” având mai degrabă un iz politic, și mai puțin unul argumentat deontologic și științific.

Trebuie spus că, la nivelul curriculumului școlar, e necesar să se transleze o seamă de teorii științifice pe care comunitatea academică le pune la dispoziție la un moment dat. Explicația științifică evoluează în timp, are o dinamică a ei, paradigmele completându-se unele pe altele, prelungindu-se sau înlocuindu-se atunci când e cazul. *Savoir*-ul poate fi înțeles ca o sumă de „ipoteze de lucru” ce pot conduce undeva; e un fel de „schelărie” la care putem renunța după o (mai) temeinică edificare. Teoria științifică e un construct explicativ ce are o „viață” aparte – uneori, destul de scurtă, comportă o anumită doză de relativitate, exprimă un anumit nivel de cunoaștere la care a ajuns omenirea. A nu ține cont de acest lucru înseamnă să aluneci într-un soi de dogmatism științific, de totalitarism epistemologic la fel de dăunător ca toate celelalte (social, economic, spiritual). Nu de puține ori s-a ajuns la această stare de suprațea prin care toate celelalte moduri de gândire sau de acțiune să fie rescrise, filtrate printr-o singură teorie (a se vedea, în acest sens, tratatele de filosofie de la noi, din deceniile trecute, în care „trona” doar materialismul dialectic și istoric, iar „restul” în materie de reflecție era „aureolat” de filosofia marxistă). În acest sens, chiar și evoluționismul, ca simplă teorie, a avut poate de suferit sfârșind într-o ideologie, pentru că a fost instrumentalizat și utilizat în chip exagerat/interesat de regimurile sociale ce făceau apologia materialismului și ateismului. Când cunoașterea este ideologizată, apar astfel de fenomene de aglutinare forțată, de supradimensionări, ocultări sau epurări ce nu au de-a face cu spiritul de căutare al ființei libere.

Considerăm că este dreptul biologilor de a decide în conformitate cu ce paradigmă explicativă să se configureze disciplina pe care o predau. Dacă aceștia au ajuns la concluzia că, pentru anumite secvențe din realitatea vie, evoluționismul (clasic sau amendat) dă încă răspunsuri plauzibile la ceea ce ei încearcă să-și explice, atunci să-i lăsăm să meargă (și) pe această pistă. După câte știm, evoluționismul nu-i singura cheie explicativă pe care o utilizeazăologii. Cercetările din acest domeniu au evidențiat și alte resorturi ale apariției și dezvoltării biologicului. Mărturiile paleontologice scot la iveală realități destul de complexe, care nu pot fi explicate printr-o singură teorie – fie ea și evoluționistă (mai ales evoluționistă!). Nu cred că e cazul să dăm lecții biologilor ce să propună într-un manual de biologie, după cum nu trebuie să indicăm profesorilor de religie ce conținuturi să fie cuprinse în manualele de religie. Fiecare disciplină școlară trebuie să aibă autonomia de a pune în lumină acele cadre explicative sau argumentative care sunt specifice cunoașterii din domeniul respectiv. Fiecare materie de învățământ poate întrebuința sau accentua un mod sau altul de raportare la realitate (prin cunoaștere, reflecție, introspecție, credință) în concordanță cu un temei ce o definește, îi dă cuprindere și tărie explicativă. Adevărul are multe fețe, iar spre el ajungem pe mai multe căi – și prin știință, și prin credință.

În panoplia de comportamente ce se cer a fi fasonate în școală trebuie să fie prezente atât raționalitatea, cât și sensibilitatea, credința și comportamentul persoanelor. De aceea, alături de biologie, chimie, fizică etc., trebuie să coexiste religia, literatura, muzica etc. Și nu printr-o logică disonantă și exclusivistă, ci printr-o simfonie și stimulare reciprocă (în sensul că, de pildă, prin religie se poate cultiva și rațiunea, iar prin fizică și sensibilitatea...). Toate aceste discipline își au rostul lor formativ, și nu este bine să le plasăm în opoziție unele față de altele. Mai mult, ar trebui să armonizăm, să punem în lumină diverse „fante” de rezonanță care, în mod indubitabil, există între ele (personal, am văzut

un manual de biologie creștină, în care explicația dinamicii și diferențierii materiei vii nu venea în contradicție cu ideea de divinitate).

Ni se pare de rău 'augur' decretarea din exterior a eliminării din manuale a unor teorii din rațiuni ideologice sau de conștiință individuală sau colectivă. Dacă ar fi să ne ghidăm după acest reper, multe platforme ideatice ar trebui scoase din manualele școlare. Măcar din motive istorice, unele concepții trebuie menționate sau descrise în calitate de episoade ale cunoașterii. Elevii au nevoie de cadre polimorfe de știință și conștiință, pentru ca, pe această bază, să ajungă la niveluri înalte de înțelegere, edificare și realizare.

2.6. Statutul icoanelor în spațiul școlar

Prezența însemnelor religioase în școală are propria rațiune și importanță. Din moment ce religia este o disciplină școlară, e firească apariția unor reprezentări corespunzătoare în școală. E un prilej de marcarea a identității, de subliniere a apartenenței spirituale și de solidarizare comunitară în jurul unor valori comune. Icoana nu se reduce la un simplu mijloc de învățământ, ea este un obiect cultural ce funcționează ca o pecete simbolică unificatoare și edificatoare. La o adică, e și un semn de distincție, de marcarea și delimitare a specificității unui spațiu cultural de formare – fie că este al meu, fie că este al altora. Mă simt mândru să etalez icoanele mele în clasa în care învăț sau predau. Dar, în calitate de creștin ortodox, de pildă, trebuie să mă simt bine când intru și într-un locaș (sală de clasă, de conferințe, de masă etc.) în care crucifixul catolic se află la loc de cinste.

Din punct de vedere instituțional, organizatoric, școala rămâne autonomă, echidistantă, „laică”, dar, din punct de vedere cultural, ea trebuie să se situeze la confluența mai multor formațiuni spirituale (religie, filosofie, știință, ideologie etc.) pe care le va capta în mod specific. Se cam exagerează în legătura cu laicitatea ei – înțelegă simplist, mecanic, autarhic și cu principiul despărțirii unei instituții de stat (Școala de Biserică. Ar fi mai nimerit să vizăm confluențele, legăturile, simfoniile, și mai puțin deosebirile, rupturile, dizarmoniile.

Se tot vorbește despre descentralizare, autonomie, rolul comunității școlare în a sugera sau decide cum și ce trebuie să studieze elevii. De ce în această problemă nu se lasă decizia la îndemâna elevilor, a profesorilor sau a părinților în a stabili ce să se afișeze pe pereții claselor și ce nu? Nu credem într-o decizie legalistă, generalizată, unică, emanată de la centru. Aceasta nu ar fi valabilă peste tot în țară. Într-un fel vor sta lucrurile la o școală dintr-un județ oarecare și altfel la o școală din altă regiune. E de competența ministerului de resort să delege forurile locale care să decidă.

S-a spus la un moment dat de către unii decidenți, cu o oarecare jenă, că sunt prea multe expoziții de icoane în școli (realizate de elevi). Dar e firesc să fie așa! Ele sunt rezultate ale activității didactice – de la orele de religie sau de la cercurile de specialitate –, care, în mod obligatoriu, trebuie expuse (ca și lucrările de la orele de desen, eseurile sau poeziile de la orele de literatură, creațiile de la disciplinele tehnice etc.). Cel ce susține așa ceva comite o eroare fundamentală, dă dovadă că nu este didactician și nu cunoaște fenomenologia internă a educației.

Abuzul constă în însăși măsura de excludere a icoanelor din școli. Abuzul se naște din absență, nu din prezență. Se profesează astfel un iconoclasam intolerant, de tip modern, ateist, indus de activiști de tip nou la adresa unei majorități (credincioase sau,

să zicem, indifferente). În fond, icoana poate fi înțeleasă și ca un obiect cultural, având o existență oarecum neutrală. E un mediu ce „înviază” în momentul când cineva o ia în seamă, se relaționează activ la ea (o venerază, se roagă). Este un obiect sacru, ce facilitează intermedierea mea cu un sfânt, cu Dumnezeu. Icoana se instituie cu adevărat în relația mea cu ea, pentru a ajunge la altcineva, la divinitate. Dar prezența unei icoane în școală nu obligă și la activarea acestei relații. O poate avea creștinul ortodox, de pildă, dar nu și elevul ateist sau cel ce aparține altei confesiuni sau religii. Pentru acesta din urmă, icoana devine un obiect cultural, un element referențial al învățării și al culturalizării sale religioase. De ce să-i privim pe toți de aceste posibilități?

Apare riscul nașterii unui tăvălug al excluderii simbolurilor – și nu numai a lor – din spațiul public, comun. Dacă e să mergem pe această logică a excluderii și pe considerentul că un însemn nu este împărtășit absolut de toată lumea, mereu vom găsi minoritari în clasă sau școală (din punctul de vedere al gusturilor, al posibilităților de învățare, al intereselor etc.). La rigoare, ar trebui să excludem nu știu ce teoremă de la matematică numai pentru că ea nu place sau nu face bine mai știu eu cărui elev. Mulți se vor simți „discriminați” din cauza limbii române literare, din cauza lui Eminescu, Enescu sau Brâncuși, pentru că aceștia nu sunt pe placul tuturor. Se poate aluneca astfel în voluntarism, în relativism – or, învățământul e o activitate finalistă, predeterminată, având o structură unitară, nu realizată în consens doar cu ceea ce ar dori educatul luat izolat (poate că el nu ar dori nimic!).

2.7. Este permisă oficierea unei slujbe religioase în școală?

Una dintre ipostazele prezenței spiritualității religioase în învățământ este dată de oficierea unor slujbe religioase în școală. Se înțelege că astfel de acte au loc cu prilejul unor momente nodale, deosebite, ce marchează într-un mod specific temporalitatea actului educațional (începutul sau sfârșitul anului școlar, inaugurarea unui nou locaș, a unei acțiuni etc.). Educația nu se restrânge la o serie de gesticulații didactice, tehnice, de rutină, ea presupune „punctări” cu caracter spiritual, ritualist, festivist (folosesc ultimele cuvinte într-un sens cât se poate de pozitiv). Dacă e să privim înapoi spre anii de școală, reținem mai degrabă aceste „marcaje” ale existenței noastre, ce ne urmăresc întreaga viață (personal, îmi aduc aminte, cu detalii extrem de vii, și de prima zi de școală, și de prima zi de studenție) decât mai știu eu ce cunoștințe predate. Apoi, să nu uităm că ritualizarea este permisă și necesară în actul educațional. Fără ceremonial, educația ar aluneca în monotonie, plictiseală, oboseală. De bună seamă, vreme de decenii, aceste rituri au fost puternic ideologizate sau politizate (amintiți-vă de perioada comunistă). Serbările școlare, ca elemente ale unui rit necesar, au fost deturnate în ocazii de preamărire a unor țeluri sau personaje care nu aveau nimic de-a face cu educația...

Astfel de prilejuri trebuie convertite în sărbători pentru cei ce se află la început de drum. E o bucurie pentru elev, pentru părintele lui, pentru comunitatea din care face parte. Iar la această bucurie va contribui și vorba spusă (de director sau primar), și emoția resimțită (de elev și profesor), și credința antrenată (de preot, de sacerdot). Și mai aduce ceva momentul liturgic plasat în acest context: faptul că se poate conștientiza, cu prilejul menționat, că instituirile sau actele umane primesc valoare când se realizează

în concordanță cu o perspectivă care ne depășește, care e dincolo de noi. Când mai presus de gesturi perisabile – poate controversate –, există un „stâlp” de stabilitate ce nu poate fi pus în discuție. A-L aduce pe Dumnezeu în acest context este și pe placul Lui, și spre binele nostru (ne face mai responsabili). Despre autoritatea directorului, primarului și chiar a preotului mai putem discuta. Despre autoritatea lui Dumnezeu, nu!

A exclude ritul religios din școală (lăsăm deocamdată extensiunea interconfesională a lui) ni se pare o atitudine anticulturală, anticomunitară, antieducațională. Palierul spiritual constituie o dimensiune de bază, motivațională pentru ceea ce se petrece în acest perimetru. Deși credința constituie o procesualitate dificilă pentru demersul formativ, nu trebuie lăsată pe dinafară doar din cauza complexității sale. Iar apelul la credință trebuie făcut nu numai prin intermediul unor discipline consacrate (religie, filosofie, psihologie sau literatură), ci și cu ocazia altor prilejuri consumate în spațiul educațional (extra- sau perișcolare).

Identitatea unei comunități de învățare este întreținută atât de valori explicite (limba de predare, referențialul cultural dominant), cât și de elemente suplimentare ce caracterizează comunitatea respectivă (religia, mentalul colectiv). Climatul cultural, ca fundal al procesului educațional, este potențat și prin registrul religios. A exclude elementul de specificitate religioasă din cadrul acestui angrenaj înseamnă a-i lipsi pe elevi de unul dintre elementele de spiritualitate cele mai însemnate. Pentru a fi format, un elev are nevoie nu numai de autoritate epistemică, ci mai ales de una spirituală. Cum să elimini o astfel de dimensiune din spațiul școlar? E ca și când am impune, în loc de limba română ca limbă de comunicare, o limbă artificială, neutră (să zicem, esperanto), doar pentru faptul că s-ar putea să fie și câțiva elevi ce nu cunosc sau se descurcă greu în limba noastră.

Firile mai recalcitrante nu acceptă această realitate și amendează prezența preotului la astfel de manifestări, pe motiv că: 1) gesticulațiile religioase nu-și au locul în școală și 2) din moment ce au loc, ele nu ar reprezenta, chipurile, toate credințele elevilor unei școli. Primul motiv este cu totul defectuos: universul religios ține de existența noastră ca indivizi și comunitate, e un fapt cultural (ca și literatura, știința, istoria etc.) ce nu poate fi eliminat din curriculumul școlar. Pe de altă parte, e nevoie de o „aplicație” și în școală a ceea ce se învață la ora de religie, dincolo de spațiul liturgic al Bisericii (aplicație sub forma unui Te Deum sau Ierurgie care, ca durată, se înscrie până la 10-15 minute). Al doilea motiv ține de un soi de democrație evidentă, ce reclamă ca minoritatea (de altă confesiune decât populația de bază sau cea atee) să se supună majorității confesionale. În interiorul unei comunități majoritar ortodoxe, este normal ca preotul ortodox să reprezinte comunitatea respectivă (ca și în una majoritar romano-catolică, în care va intra în arenă preotul catolic etc.). Preotul, ca actant liturgic, e delegatul comunității pentru a o reprezenta din punct de vedere spiritual. E foarte posibil ca unii elevi să nu se regăsească spiritual în identitatea prelatului, dar nici în identitatea politică a unui primar ce ia cuvântul la deschiderea unui an școlar nu se regăsesc toți părinții sau profesorii unei școli. Nu mai vorbesc de director, inspector etc., care nu „pică” exact pe expectanțele publicului aflat într-o atare situație.

Se mai invocă și „argumente” cum ar fi faptul că elevii nu sunt consultați în legătură cu includerea secvențelor liturgice în ceremonia de deschidere sau că se „blochează” procesul de învățământ pentru o zi. Creionarea unor astfel de acțiuni scapă exercițiului plebiscitar, nu se supune la vot, ci ține de exercițiul autonom al conducerii unei școli. Ce ar fi dacă și conținuturile predate ar trebui supuse votului maselor de elevi (sau de

părinți)? În legătură cu „deturnarea” liturgică a primei zile de școală (sau a altora din timpul anului), nimic mai fals: nu este vorba decât despre o secvență temporală cu valoare simbolică, plasată în cadrul unei ceremonii mai largi, ce dă farmec și sens unui început. „Slujirea” din școală este de altă factură, iar cea religioasă nu are loc în toate zilele, de dimineață până seara...

„Libertatea de conștiință”, care se invocă oțova, indistinct, după interese și nevoi, nu trebuie să conducă la o școală aseptică, fără valori, fără cultură și acte de oficiere pe măsura lor. Cultura unei școli e o țesătură complicată, ce trebuie „vertebrată” în jurul unor valori fundamentale ce consonează cu spiritualitatea de bază a unei societăți. O școală în care se profesează arbitrarul și voluntarismul e și neliberă, și fără „conștiință” (grupală, comunitară, identitară).

În fond, nu tot ce se petrece într-o școală e pe placul tuturor. Găsim la tot pasul marginali, excluși și izolați și la română, și la matematică, și la istorie, și la religie. Nu toate valorile oferite de școală îi satisfac pe toți sau sunt acceptate în aceeași măsură. Trăim însă într-o epocă a incluziunii. Școala îi adună sub cupola ei și pe cei majoritari, și pe cei minoritari din punct de vedere psihomotor, intelectual sau spiritual.

2.8. Perspectivile educației religioase într-o Europă unită

Unificarea europeană, ale cărei începuturi le sesizăm de la o zi la alta, trebuie să ia în seamă coordonatele spirituale ale acestui spațiu polimorf și să le gestioneze în chip inteligent. Dacă diferențele sau contrastele de ordin economic, juridic, administrativ etc. trebuie diminuate sau anihilate, militându-se pentru modele și strategii comune, nu același lucru trebuie să se întâmple și la nivel cultural, spiritual și religios. Unificarea despre care se vorbește nu înseamnă unicitate, aplatizare a deosebirilor și nu se cere materializată în aceeași proporție și în același ritm, mecanic, pentru toate componentele ansamblului societal. Unificarea din punct de vedere strategic, militar, economic și juridic (desigur, progresivă și parțială) se justifică, pentru că va garanta o funcționalitate și o raționalitate aparte spațiului comunitar. Unificarea culturală sub spectrul unicității (lingvistice, religioase, artistice etc.) conduce la disoluție identitară, la atrofiere spirituală și nu poate trezi decât coșmaruri.

Este de dorit ca ceea ce poate fi unificat să fie unificat, iar ceea ce nu se poate unifica să rămână în spiritul unei ființări multiple. De regulă, ceea ce este mai artificial, construit de om se poate apropia sau pune în acord (cunoașterea, economicul, politicul, administrativul, strategicul etc.), iar ceea ce este mai natural, mai apropiat de profunzimile spirituale ale ființei (credința religioasă, mentalul omenesc, limba, arta etc.) rămâne netrasmutabil prin înrădăcinarea acestora în experiențe felurite, potențial infinite.

Așadar spațiul european se cere a fi creionat dintr-odată unitar și plural, monolitic, dar și divers, asemănător, dar și diferit, pornind de la statutul și funcționalitatea pe care le are dimensiunea respectivă la scara corpusului comunitar. Unele aspecte vor trebui puse în acord, iar altele vor rămâne cum au fost... sau mai mult decât atât! Nu putem avea ambiția unei limbi unice (chiar dacă această realitate ne-ar avantaja în comunicare), pentru că așa ceva este împotriva firii, a unei evoluții firești, a unei polivalențe expresive

naturale. Nu putem spera la o religie unică sau la supremația unei confesiuni prin desființarea celorlalte, în virtutea faptului că nu ar mai fi motive de dispută, de ceartă sau infatuare pentru unii sau alții.

Unificarea nu înseamnă întronarea unicității, topirea polivalențelor într-o paradigmă singulară, totală, înțepenită. Unificarea va fi totală pentru unele componente, dar secvențială, graduală, potențială, virtuală sau chiar indezirabilă pentru alte aspecte, și este bine să fie așa. Europa va arăta în viitor ca un mecanism complex, care va funcționa bine, chiar dacă nu toate roțile sale multiple se vor mișca la fel de repede și chiar în același sens!

În ceea ce privește formarea religioasă prin școală, în Europa din viitorul cel puțin apropiat trebuie pornit de la ceea ce este, de la multitudinea de formule și situații care se înregistrează în prezent, de la experiențele naționale mai mult sau mai puțin exemplare (țări cu o tradiție și alternative educaționale în acest sens, cum este cazul Italiei, Belgiei, Spaniei etc., sau țări în care nu este agreată o educație religioasă instituționalizată, cum este cazul Franței, de pildă). Fiecare entitate statală vine cu avataruri și probleme specifice (de natură juridică, etnică, religioasă, socioculturală etc.), ce nu pot fi rezolvate decât în mod diferențiat. A pretinde o formulă unică de realizare a educației religioase presupune din start ca și sistemele de învățământ să fie identice (sub aspect structural, procesual, curricular), ceea ce ar fi o aberație. Principiile, regulile de funcționare, finalitățile, valorile sub auspiciile cărora se face educația pot fi unice, negociate și statornicite de comun acord. În schimb, strategiile, modurile de organizare, formulele acționale trebuie să fie diferite, zămislite de contexte și probleme. Evident, secvențe ale învățământului pot fi aliniate după modele și standarde unice (formarea universitară, de pildă, conform Declarației de la Bologna), dar cele de la nivelul preuniversitar trebuie să rămână legate de specificul și nevoile unei comunități destul de precis delimitate – și care sunt atât de diferite.

De bună seamă, problemele diferite presupun soluții plurale, dar un minimum de consens trebuie să însoțească toate activitățile vizate. Este de dorit ca, la nivel local sau regional, să se adopte formule specifice de realizare a educației religioase (modalități particulare de conlucrare între Biserică și școală, între clerici și mireni, un anumit raport între perspectiva monoconfesională și cea interconfesională, accentuarea unor elemente specifice de ordin dogmatic, liturgic, social etc.), iar la nivel european să ființeze foruri care să „calibreze” diferitele experiențe, să impună principii, să extragă și să recomande formule validate de formare religioasă la nivel școlar, să dinamizeze mișcarea pro-educație religioasă la nivel continental, s-o apere și s-o reprezinte în fața altor organisme europene. Ca și în alte domenii, este nevoie de un „joc” eficient între centru și local, între unicitate proiectivă și diversitate executivă, între decizie politică și acțiune efectivă, între cel ce gândește o strategie și cel care duce gândul până la capăt.

2.9. Integrarea valorilor ortodoxiei românești în context european

Aplecându-ne asupra uzanței conceptului de *integrare*, putem constata că, uneori, acesta are o semnificație insiduoasă, discutabilă, trimițând deseori la o realitate conceptuală mobilă, deschisă și improbabilă. Energiile sale semantice pot speria sau pot fi folosite

în mod abuziv (un exemplu în acest sens: integrarea copiilor rromi în școala de masă – subînțeles românească –, ce presupune de fapt o ocultare a referințelor lor culturale, conducând în ultimă instanță la asimilare).

Trebuie spus că termenul *integrare* se poate corela cu alți termeni din aceeași familie semantică, cum ar fi *integral* sau *întreg*, în sensul de ansamblu coeziv și unitar. Conținutul noțional trimite la valorizarea *numitorului comun* al unui ansamblu, la *coarticularea funcțională*, profitabilă a diferitelor arii ce formează întregul. Integrarea trebuie înțeleasă ca un proces interacțional, polivalent, și nu unidirecțional, secvențial. Ea se extinde dincolo de planul cultural, atingând dimensiuni sociale, politice și strategice. Înțelegând într-un sens foarte larg, integrarea presupune unificarea și fuziunea a două sau mai multe realități ori producții spirituale, într-un mod echitabil pentru toate părțile. În urma integrării, va lua naștere, la un alt nivel osmotic, o sinteză nouă sau un complex spiritual, prezervându-se totuși specificitățile, și nicidecum printr-o întronare forțată a unei realități în fața celorlalte. Desigur, procesul decantării unei integralități este mult mai complicat decât l-am explicat mai sus. Dar nu la definiții sau alte finețuri epistemice ne vom referi, ci la anumite procese evidente, pe care le întrezărim tot mai mult.

Încercăm așadar un survol psihosociologic legat de integrarea valorilor ortodoxiei românești în contextul valorilor europene.

Precizăm mai întâi că aceste valori se manifestă la noi atât în planul religiosului (și aici specialiștii teologi pot explica multe), cât și în multiple direcții extrareligioase, impregnate evident de această matrice valorică (educație, civilizație materială, etos cultural, mental social). De aceea, a viza integrarea doar din punct de vedere strict religios (sub aspect dogmatic, ritualic, sacramental) ni se pare un act limitativ, pentru că spiritualitatea religioasă debordează întotdeauna perimetrul specific. Astfel, valorile ortodoxiei nu trebuie evaluate restrictiv, prin compararea acestora cu catolicismul, protestantismul sau alte confesiuni ori religii europene (nici nu am avea competența necesară). Comparăția s-ar preta să se facă între blocurile spirituale extinse, și nu numaidecât prin punerea față în față a „nucleelor dure” care le activează.

Plecăm de la premisa că există diferențe semnificative între valorile ortodoxiei noastre și cele subsecvente altor formațiuni religioase, iar aceste diferențe trebuie arătate, evidențiate și perpetuate. Autenticitatea unui dialog este asigurată prin diferența constitutivă a părților ce se întâlnesc. Căci, dacă am fi identici, la ce ne-am mai întâlni, ce-am mai avea de arătat, eventual de schimbat? Se va lua în seamă axioma complementarității diferitelor fețe ale creștinismului, ale unor expresii diferite ale aceleiași religii, ce poate primi o nouă consistență și demnitate astăzi și mai târziu. Unitatea unei religii este dată și de disponibilitatea coagulantă a unor diferențe care nu se contrazic, ci sunt rezonante, complete, productive. Metafora respirației unui corp prin cei doi plămâni este mai mult decât ilustrativă în acest context. Plecăm și de la premisa că se manifestă un acut apetit al dialogului și al dorinței de intercunoaștere. Trăim într-o cultură a schimbului în care fiecare este liber să arate ce este pentru a fi cunoscut de celălalt. Pe de altă parte, și celălalt este interesat să-l cunoască și să se raporteze permanent la alteritatea de lângă el.

Principial vorbind, în exercitarea acestui dialog trebuie respectate câteva reguli:

- asigurarea egalității partenerilor de dialog, în sensul că discuția trebuie să se realizeze într-un context care să-i favorizeze în egală măsură pe cei care au ceva de spus;
- preexistența unei baze de afinitate, atât la nivelul ținutelor (bună înțelegere, recunoașterea reciprocă, autopercepția obiectivă), cât și la nivelul conținutului valoric (de pildă, fondul creștin ce „vertebrează” spațiul european);

- recunoașterea scopului explicit al întâlnirii de a deschide și perfectă punți de legătură, de a stabili strategii spirituale comune, și nu obținerea unui primat spiritual sau, și mai rău, o acaparare-subordonare a celuilalt în câmpul spiritual propriu (prin convertiri forțate, prozelitism, strategii subversive);
- asumarea axiomei conform căreia prin celălalt mă întăresc pe mine însumi, îmi afirm prezența specifică, mă valorizez pentru ca și celălalt să mă aprecieze.

În realizarea unui dialog religios trebuie folosite mai multe canale și dimensiuni ale etosului ortodox. Există o dimensiune doctrinal-ideatică, una ritualic-practică, una comportamental-faptică, una instrumental-acțională, una proiectiv-finalistă etc., cu exponenți predilecți care le definesc și le încarnează (teologi remarcabili, sacerdoți exemplari, credincioșii ca atare, oamenii de cultură, reprezentanții unor asociații profesionale etc.). Nici una dintre aceste oportunități de prezentare a valorilor noastre nu trebuie desconsiderată. Este posibil ca într-un context oarecare un laic ortodox să facă mai mult bine religiei noastre decât un preot oarecare. Comunicarea se va face atât pe linia unei direcții intra-specifice (teologi-teologi, credincioși-credincioși, artiști-artiști), cât și interspecifice (teologii noștri – credincioșii celeilalte religii, artiștii noștri – teologii/credincioșii/sacerdoții lor), sensul și amploarea difuziunii stabilindu-se în mod judicios, evitându-se atât modestia excesivă, cât și activismul sfidător. Strategia unei difuziuni spirituale va presupune o simultaneizare a acțiunilor mai multor emitenți de cultură și etos creștin ortodox.

Ca în orice act tranzacțional, nu trebuie uitate unele principii ale psihologiei comunicării și ale marketingului modern. Fără a aluneca în mercantilism, este bine de știut că o bună cunoaștere a partenerului, a înclinațiilor sale valorice, a așteptărilor, a orizontului său cultural (cu limite și virtuți) va putea asigura o bună calibrare a valorilor noastre în consens cu acest bagaj de înțelegere și semnificare. Nu riscăm să sugerăm că unele registre spirituale trebuie „rescrise”, compatibilizate intenționat în acord cu aceste niveluri de expectanțe, altfel am putea „striga în pustie”, neînțelegându-ne sau neluându-ne nimeni în seamă. „Decodificarea” este necesară pentru a se asigura translarea bagajului ortodox în noul limbaj al modernității, pe de o parte, iar, pe de altă parte, pentru a se potrivi golului existențial și vidului valoric ce își fac anunțată prezența în țările cu o civilizație evoluată. Pe de altă parte, mesajul nostru trebuie să fie destul de ferm pentru a fi auzit și luat în seamă. A stârni la celălalt atenția și curiozitatea pentru a-l face copărtăș și rezonant față de ceea ce noi credem sau simțim, a-i pregăti sensibilitatea pentru a se acorda cu un alt mod de a fi, a-l face să vibreze și să empatizeze cu modul nostru de a fi sunt alte obiective ale acestei întâlniri așteptate.

Efectul acestei strategii de prezentare poate fi imediat sau de perspectivă. În nici un caz nu ar trebui să ne intereseze aspectele vizibile, statistice (câte persoane se convertesc la ortodoxie, câte parohii noi apar în mai știu eu ce țări europene – cu toate că uneori și aceste date pot spune ceva), ci aspectele de profunzime, greu sesizabile, dar decisive la nivelul percepțiilor, al atitudinilor occidentalilor față de noi. În nici un caz nu e benefic să mizăm pe aspectele spectaculare ale credinței noastre, pe dimensiunile exotice (pentru ei) ale unor practici, pentru că nu acestea definesc nucleul profund al spiritualității ortodoxe și, în plus, pot conduce la o percepere cu totul defectuoasă a fondului nostru religios. A face din ortodoxie un spectacol, a etala doar fațeta folclorizantă, ritualistă, exterioară conduce, în fapt, la o bagatelizare și desconsiderare a unei religii.

Într-un alt sens, trebuie procedat astfel încât să nu ne arogăm superiorități în raport cu alții, dând impresia că pretindem să dăm lecții celor de o altă credință decât noi.

Dialogul instituit este realizat între parteneri egali din punct de vedere valoric, nu unii mai presus decât alții. În materie de spiritualitate, nivelările și palmaresurile axiologice nu au ce căuta. Dacă venim cu presupuziția că noi suntem deasupra nu știu cui, atunci porțile edificiului spiritual european vor rămâne închise. Nu printr-un discurs zgomotos și trufaș vom reuși să ne arătăm chipul lăuntric, ci printr-o prezentare cuminte, chibzuită, inteligentă și fermă.

CAPITOLUL 3

Educația religioasă în perspectivă istorică

3.1. Educația la vechii israeliți

În mai toate cărțile Vechiului Testament întâlnim numeroase sugestii și principii educative, expuse mai puțin sistematic, dar atât de insistent și cu o periodicitate atât de manifestă, încât acest corpus de scrieri se constituie într-un îndreptar moral-educativ de căpătâi pentru toate vremurile. Bogata înțelepciune cuprinsă în maximele acestor cărți este o ipostază semnificativă a patrimoniului sapiențial al omenirii universal valabili. Conform cărților sfinte la care ne referim, rolul preponderent în educație îl joacă familia. „Păzește, fiule, povața tatălui tău și nu lepăda îndemnul mamei tale. Leagă-le la inima ta, pururea atârnă-le de gâtul tău. Ele te vor conduce când vei vrea să mergi ; în vremea somnului te vor păzi, iar când te vei deștepta vor grăi cu tine. Că povăța este un sfefnic bun și legea o lumină, iar îndemnurile care dau învățătură sunt calea vieții” (Pilde 6.20-22). „Scopul major al educației la vechii evrei era, pe de o parte, învățarea Legii divine, iar pe de altă parte, supunerea față de această Lege, în sensul aplicării acesteia la viața de zi cu zi. Primul și cel mai eficient factor educațional a fost casa părintească, tatăl și mama fiind cei dintâi dascăli ai copiilor lor” (Semen, 1997, p. 84). Familia are nu numai datoria de a asigura condițiile materiale de dezvoltare a copiilor, ci și obligația de cultivare spirituală a acestora, de împlinire a personalității. Presupoziția conform căreia trăsăturile de personalitate nu sunt factori strict ereditari, ci sunt condiționate și de educație, este implicită și întâlnită la tot pasul. A nu acorda asistența necesară pentru formarea copilului prin educație constituie o impietate față de Dumnezeu și față de societate.

Scopul educației rezidă în dobândirea înțelepciunii. Spre ea trebuie să tindem din toate puterile : „Fericit este omul care a aflat înțelepciunea și bărbatul care a dobândit pricepere. Căci dobândirea ei este mai scumpă decât argintul și prețul ei mai mare decât al celui mai curat aur. Ea este mai prețioasă decât pietrele scumpe ; nici un rău nu i se poate împotrivi și e bine-cunoscută tuturor celor ce se apropie de ea ; nimic din cele dorite de tine nu se aseamănă cu ea” (Pilde 3.13-15). Înțelepciunea este condiția atingerii virtuții supreme, a intrării în împărăția veșnică : „Înțelepciunea este luminată și neînserată și cei care o iubesc o văd ușor și cei care o caută o găsesc. Ea iese în cale celor care o doresc și li se arată ea, întâi... Începutul ei este pofta cea adevărată de învățătură. Iar pofta de învățătură are în sine iubirea, iar iubirea este paznica legilor ei, iar păzirea legilor ei este adevărarea nemuririi. Și nemurirea ne face să fim aproape de Dumnezeu”

(Înțelepciunea 6.12-13, 17-19). Se insistă asupra diferenței semnificative dintre cel învățat și cel neînvățat, asupra forței spăritoare a înțelepciunii, dar și a poverii acesteia: „Nu se va învăța cel care nu este isteț; este isteție care înmulțește amarăciunea. Știința celui înțelept se va înmulți ca un potop, și sfatul lui ca un izvor de viață. Cuvântul înțelept de-l va auzi cel știutor, îl va lăuda și peste el va adăuga... Ca o casă în ruine este înțelepciunea prostului, și știința nebunului, cuvinte fără rost. Obezi în picioare celor nebuni este învățătura și ca niște cătușe în mâna cea dreaptă... Ca podoaba cea de aur este învățătura la cel înțelept și ca brățara în brațul drept” (Sirah 21.13-14, 16, 18, 21, 23). Învățătura are, într-un fel, un caracter bivalent: se poate întrebuița în folosul omului, dar și împotriva lui. Deșteptăciunea seacă este mai mult o povară, care, dacă nu este completată de înțelepciune și moralitate, degenerază în cele mai cumplite fărădelegi.

Sfânta Scriptură îi dezaprobă pe părinții care nu-și instruiesc copiii: „Rușine tatălui este fiul neînvățat... Fiica înțeleaptă face bogat pe bărbatul său; iar cea fără de rușine este de întristare celui ce a născut-o” (Sirah 22.3, 4). Părinții sunt datori să dezvolte la copii virtuțile dreptății, bunăvoinții și păcii. Pacea se fundamentează pe iubirea reciprocă dintre oameni. Pacea pentru individ sau comunitate este de o deosebită importanță: „Mai bună este o bucată de pâine uscată în pace, decât o casă plină cu carne de jertfe, dar cu vrajbă” (Pilde 17.1). Combaterea leneviei și apologia muncii sunt idei care se reiterează cu insistență. Starea de lenevie conduce la dezagregarea firii umane. Celui care nu dorește să muncească i se recomandă: „Nu da somn ochilor tăi, nici dormitare genelor tale... Du-te, leneșule, la furnică și vezi munca ei și prinde minte!... Sau mergi la albină și vezi cât e de harnică și ce lucrare iscusită săvârșește. Munca ei o folosesc spre sănătate și regii și oamenii de rând” (Pilde 6.4, 6, 8). În general, lucrarea spiritului se va prelungi în activitatea pur materială, care va da forță și semnificație înțelepciunii dobândite. Nu se ajunge la desăvârșire decât printr-o prelungire a ideii bune în act bun și drept.

Ca metode educative, invocate în Vechiul Testament, menționăm exemplul părinților, care trebuie să fie atenți la concordanța dintre cuvânt și faptă, apelând chiar la aprecierea prin muștrare, atunci când realitatea conduitelor o impune: „Muștră pe fiul tău și el îți va fi odihnă și îți va face plăcere sufletului tău” (Pilde 29.17). Trebuie remarcat faptul că muștrarea are forță educativă în măsura în care aceasta are un caracter constructiv, reparatoriu și nu distructiv, incriminatoriu. Dragostea părintească se cere a fi cumpănită și difuzată cu înțelepciune, astfel încât prin muștrare să se preîntâmpine plăcerile dăunătoare. Pentru situații aparte se invocă și forța „bățului”, întrucât: „Cine cruță toiagul său își urăște copilul, iar cel care îl iubește îl ceartă la vreme” (Pilde 13.24). Acest precept, semnat de la altitudinea pedagogiei contemporane, nu mai este de actualitate. Dacă îl raportăm la contextul istoric în care a fost emis și aplicat, atunci stipularea acestuia nu ne mai poate provoca mirarea sau consternarea. Vechiul Testament relevă faptul că la iudaici copilul era considerat a fi un minunat dar al lui Dumnezeu și, ca atare, el trebuia prețuit. Dacă în lumea greacă se statornicise obiceiul uciderii sau abandonării copiilor diformi sau nedevelopați, în noua ordine culturală nimănui nu-i era îngăduit să-și abandoneze copiii, deoarece prezența lor era un semn al binecuvântării dumnezeiești; copiii sunt „darul și moștenirea Domnului”, fapt pentru care „fericit este omul care-și umple casa de copii” (Psalmii 126.5). Copiii erau integrați încă de mici în comunitățile religioase, participând la serviciile divine, având același statut spiritual ca și adulții, nefiind tratați ca inferiori. De multe ori, copilul este văzut ca simbol al liniștii sufletești și al păcii, la care adulții trebuie să acceadă: „Mi-am smerit și mi-am domolit sufletul meu, ca un

prunc întărcat de mama lui, ca răsplată a sufletului meu” (Psalmii 130.2). Această idee va deveni un principiu programatic în Noul Testament, după cum vom vedea în paragraful următor.

Principiile educației în Vechiul Testament sunt foarte stricte, iar regulile stipulate comportă evidente dimensiuni punitive. Supunerea copiilor față de părinți constituie una dintre cele mai însemnate reguli ale Decalogului: „Cinstește pe tatăl tău și pe mama ta, ca să-ți fie bine și să trăiești ani mulți pe pământul pe care Domnul Dumnezeuul tău ți-l va da ție” (Ieșire 20.12). Unele dintre porunci nu pot prilejui decât disconfort și respingere din partea omului modern: „Cel ce va bate pe tată sau pe mamă, acela să se omoare... Cel ce va grăi de rău pe tatăl sau pe mama sa, acela să fie omorât... Iar de va fi și altă vătămare, atunci să se plătească suflet pentru suflet, ochi pentru ochi și dinte pentru dinte, mână pentru mână, picior pentru picior...” (Ieșire 21.12, 15, 17, 23-24). Severitatea educației era urmărită în mod programatic, întrucât inculcarea fricii față de Dumnezeu constituia, în opinia evreilor, „începutul înțelepciunii” (Pilde 1.7). Păstrarea acestor porunci constituia o garanție a perpetuării poporului evreu, iar duritatea preceptelor pecetluia, într-un fel, reușita dăinuirii lui peste veacuri. De aceea, schemele de conduită susținute în aceste scrieri se cer a fi relativizate la particularitățile istorice și contextualizate cultural. Dacă ele nu mai sunt astăzi valabile, aceasta se întâmplă pentru că lumea s-a schimbat, iar realitățile sunt altele. În general, educația profesată se înscrie pe făgașul trasat de principiul restrictiv „ochi pentru ochi și dinte pentru dinte” și profunda înțelegere și dragoste față de om prezente la profeți.

Scopul educației israelite îl constituia însușirea poruncilor divine, transmise prin Moise, nu la modul pur teoretic, ci prin traducerea lor în fapte de viață. „Faptele deci preced cuvintele în educația israelită; teoria nu era altceva decât urmarea practicii” (Semen, 1994, p. 16). Nu era neglijat însă aportul preoților în realizarea educației. Preotul nu era numai un simplu coordonator în cadrul cultului religios, ci se ocupa și cu educația copiilor sau a maturilor. Preotul avea obligația de a „deosebi cele sfinte de cele nesfinte și cele necurate de cele curate”; se recomanda „să învățați pe fiii lui Israel toate legile, pe care le-a poruncit lor Domnul prin Moise” (Leviticul 10.10-11).

Poruncile din Decalog au o puternică valoare morală. Chiar forma lor de exprimare comportă această dimensiune. O axiomă are valoare morală (și) în măsura în care ea are o formă negativă. Din acest punct de vedere, poruncile nu prescriu, ci proscriu, interzic la modul foarte precis anumite acte: să nu ucizi, să nu comiți adulter, să nu furi, să nu depui mărturie mincinoasă, să nu dorești la bunurile aproapelui tău etc. Cele zece porunci i-au fost încredințate de Dumnezeu lui Moise pe muntele Sinai. Aceste principii de bază ale monoteismului au fost însușite și de creștinism: „Eu sunt Domnul Dumnezeuul tău, Care te-a scos din pământul Egiptului și din casa robiei. Să nu ai alți dumnezei afară de Mine! Să nu-ți faci chip cioplit și nici un fel de asemănare a nici unui lucru din câte sunt în cer, sus, și din câte sunt pe pământ, jos, și din câte sunt în apele de sub pământ! Să nu te închini lor, nici să le slujești, că Eu, Domnul Dumnezeuul tău, sunt un Dumnezeu zelos, care pedepsesc pe copii pentru vina părinților ce Mă urăsc pe Mine, până la al treilea și al patrulea neam. Și Mă milostivesc până la al miilea neam către cei ce Mă iubesc și păzesc poruncile Mele. Să nu iei numele Domnului Dumnezeuului tău în deșert, că nu va lăsa Domnul nepedepsit pe cel ce ia în deșert numele Lui. Adu-ți aminte de ziua odihnei, ca să o sfințești. Lucrează șase zile și-ți fă în acelea toate treburile tale, Iar ziua a șaptea este odihna Domnului Dumnezeuului tău: să nu faci în acea zi nici un lucru: nici tu, nici fiul tău, nici fiica ta, nici sluga ta, nici slujnica ta, nici boul tău,

nici asinul tău, nici orice dobitoac al tău, nici străinul care rămâne la tine, Că în șase zile a făcut Domnul cerul și pământul, marea și toate cele ce sunt într-însele, iar în ziua a șaptea S-a odihnit. De aceea, a binecuvântat Domnul ziua a șaptea și a sfințit-o. Cinstește pe tatăl tău și pe mama ta, ca să-ți fie bine și să trăiești ani mulți pe pământul pe care Domnul Dumnezeuul tău ți-l va da ție. Să nu ucizi! Să nu fii desfrânat! Să nu furi! Să nu mărturisești strâmb împotriva aproapelui tău! Să nu dorești casa aproapelui tău; să nu dorești femeia aproapelui tău, nici ogorul lui, nici sluga lui, nici slujnica lui, nici boul lui, nici asinul lui, și nici unul din dobitoacele lui și nimic din câte are aproapele tău!” (Ieșirea 20.2-17).

Obiectivele morale sunt prezente în foarte multe secvențe ale Vechiului Testament. Cele mai multe reguli educative le întâlnim în Levitic, Numeri, Deuteronom, Pildele lui Solomon, Psalmi. Normele promulgate în Levitic vădesc profunde dimensiuni morale și educative. Exemplificăm cu următorul citat: „Să nu furați, să nu spuneți minciună și să nu înșele nimeni pe aproapele său. Să nu vă jurați strâmb pe numele Meu și să nu pângăriți numele cel sfânt al Dumnezeuului vostru, că Eu sunt Domnul Dumnezeuul vostru. Să nu nedreptățești pe aproapele și să nu-l jefuiești. Plata simbriașului să nu rămână la tine până a doua zi. Să nu grăiești de rău pe surd și înaintea orbului să nu pui piedică. Să te temi de Domnul Dumnezeuul tău. Eu sunt Domnul Dumnezeuul tău. Să nu faceți nedreptate la judecată; să nu căutați la fața celui sărac și de fața celui puternic să nu te sfiești, ci cu dreptate să judeci pe aproapele tău. Să nu umbli cu clevetiri în poporul tău și asupra vieții aproapelui tău să nu te ridici. Eu sunt Domnul Dumnezeuul vostru. Să nu dușmănești pe fratele tău în inima ta, dar să muștri pe aproapele tău, ca să nu porți păcatul lui. Să nu te răzbuni cu mâna ta și să nu ai ură asupra fiilor poporului tău, ci să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși. Eu sunt Domnul Dumnezeuul vostru” (Levitic 19.11-18). În general, Pildele lui Solomon pot fi interpretate și din perspectivă pedagogică, acestea constituindu-se într-un ghid educativ al deprinderilor bunelor maniere, al stabilirii unor relații demne între oameni ce fac parte din grupuri diferite.

În Psalmi – de pildă –, un adevărat compendiu al Vechiului Testament, se exprimă într-o formă aleasă modalitățile și străduințele credincioșilor de a atinge modelul perfect de conduită, cel prescris de voința divină. Psalmodia este mai aproape de sufletul credinciosului și are un impact mai puternic asupra vieții sale morale. Cum spune Sfântul Vasile cel Mare, psalmul face să slăbească mânia sufletului și înfrânează pornirea către patimi; este tovarășul prieteniei, apropierea celor care stau departe, ca unul care îi împacă pe cei ce-și poartă vrăjmășie.

Se insistă în Psalmi asupra relației dintre divinitate și om, precum și asupra statutului ființei umane, punându-se accent pe dependența omului față de Dumnezeu și pe perfectibilitatea ființei. Dumnezeu este asemenea unui părinte: „Cum se îndură un tată de fiii săi, așa se îndură Dumnezeu de cei care se tem de El” (Psalmi 69.9). Omul este creat după chipul și înfățișarea lui Dumnezeu și are un statut privilegiat, având o anumită demnitate ființială. De la Dumnezeu emerge orice normă de conduită. Spre el trebuie să îndreptăm privirea. El este modelul suprem; el este calea. „Căile Tale, Doamne, arată-mi, și cărările Tale mă învață. Îndreptează-mă spre adevărul Tău și mă învață... Bun și drept este Domnul, pentru aceasta lege va pune celor ce greșesc în cale. Îndrepta-va pe cei blânzi la judecată, învața-va pe cei blânzi căile Sale. Toate căile Domnului sunt milă și adevăr pentru cei ce caută așezământul Lui și mărturiile Lui” (Psalmi 24.4, 5, 9, 10, 11). Dumnezeu nu lasă în părăsire creația sa, purtând de grijă omului atât pe pământ, cât și în cer. „Domnul mă paște și nimic nu-mi va lipsi. La loc de pășune,

acolo m-a sălășluit; la apa odihnei m-a hrănit. Sufletul meu l-a întors, povățuitu-m-a pe căile dreptății, pentru numele Lui. Că de voi și umbla în mijlocul morții, nu mă voi teme de rele; că Tu cu mine ești... Și mila ta mă va urma în toate zilele vieții mele, ca să locuiesc în casa Domnului, într-o lungime de zile” (Psalmi 22.1-4, 7). Celui care păzește poruncile divine i se va răsplăti în lumea veșnică.

Raportul stabilit între Dumnezeu și om este asemenea celui stabilit între magistru și discipol, între dascăl și novice; efectul pedagogic al Psalmilor rezidă în educarea moral-spirituală a omului, în întărirea voinței sale de a se ridica la altitudinea cerințelor divinității.

3.2. Educația religioasă în Antichitatea clasică

Întreaga cultură grecească este plină de referințe religioase. Indiferent că avem în vedere marile epopei, scrierile epice sau lirice, tragediile sau marile sisteme filosofice, dimensiunile transcendente implicate sunt permanent vizibile sau identificabile. Religia greacă pare să se fi format sub semnul pesimismului: existența umană este, prin definiție, efemeră și încărcată de griji (Eliade, 1991a, p. 257). Omul nu poate stabili o legătură durabilă cu zeii, el nu speră că rugăciunile sale ar avea vreo influență asupra schimbării destinului său, care a fost prestabilit prin naștere. Zeii însă acționează asupra oamenilor, îi lovesc atunci când aceștia încearcă să-și transgreseze condiția. Omul este circumscris de destinul propriu, de *moira* sa. Ajungi la înțelepciune cu adevărat atunci când îți dai seama de finitudinea și precaritatea propriei vieți. Întrucât zeii i-au obligat să nu-și depășească condiția terestră, oamenii au încercat întruparea perfecțiunii în lumea concretă. Bucuria de a trăi, de a savura clipa dobândește în lumea greacă o dimensiune aproape sacrală. „Bucuria de a trăi” descoperită de greci nu este o plăcere de tip profan: ea revelează *beatitudinea* de a exista, de a participa – chiar la modul fugar – la spontaneitatea vieții și maiestatea lumii” (Eliade, 1991a, p. 261). Nu vom intra în prea multe amănunte privind practicile religioase la vechii greci; ne vom raporta doar la două concepții despre educație, cea a lui Socrate și cea a lui Platon, care, sub aspect ideatic și metodic, au incidențe asupra realizării concrete a educației religioase.

SOCRATE (469-399 î.Hr.). Ca și sofistii, care depășiseră problematica fizicului în beneficiul umanului, Socrate va avea în centrul preocupărilor sale omul și posibilitățile sale de perfecționare. Socrate a crezut într-o ordine transcendentă, din care ar emerge normativitatea morală și idealul de conduită umană. Filosofia și viața lui Socrate sunt o lecție istorică despre necesitatea toleranței, a libertății de gândire și a iertării. O spune filosoful în ultimele sale cuvinte către concetățenii care nu l-au înțeles: „Atenieni, vă mulțumesc și vă iubesc, dar mă voi supune mai degrabă zeului decât vouă, și cât timp voi avea suflare și un pic de putere, nu voi înceta de a mă îndeletnici cu filosofia... căci toată îndeletnicirea mea constă în a colinda spre a vă convinge, pe voi tineri și bătrâni, că înainte de grijile corpului și de bogății, înainte de orice grijă, stă aceea a sufletului și a desăvârșirii lui. Vă spun întruna, că nu bogăția face virtutea, ci dimpotrivă virtutea face bogăția și din ea își trag obârșia toate bunurile...” (Apologia lui Socrate, în Platon, 1993, pp. 102-103). Acest testament spiritual, dar și exemplaritatea morții sale amintesc de martirii creștini de mai târziu, de viețile într-o curățenie și puritate spirituală ale trăitorilor creștini.

Obținerea virtuții constituie țelul interogației sale filosofice. Dar, pentru a deveni virtuoz, trebuie să cunoaștem binele. Nimeni nu greșește voit, ci din ignoranță. Binele sălășluiește în om și urmează a fi cunoscut. De aici, invitația permanentă la cunoașterea de sine (*gnōti seauton*). De fapt, virtutea se obține în exercițiul autocunoașterii. A te cunoaște pe tine însuși este începutul înțelepciunii și cea mai mare plăcere în fața căreia toate celelalte trebuie să stea în umbră. Scopul urmărit de învățământul său filosofic îl constituia reformarea morală a cetățeanului printr-o reformă a gândirii centrată pe cultura rațională. Încercarea de a întemeia rațional viața morală este coextensivă cu ideea conform căreia cunoașterea virtuții este mai importantă decât practicarea ei. Pentru desăvârșirea morală a individului nu sunt obligatorii atât deprinderile, cât clarificarea noțiunilor morale. Este stringentă, după Socrate, predarea virtuții. Identificăm în acest crez o perspectivă intelectualistă asupra pedagogiei și eticii. Teza aceasta pare a fi deosebit de fragilă dacă o punem alături de aserțiunea binecunoscută a lui Ovidiu: „Văd binele și îl apreciez, dar continui să comit răul”. Din punctul de vedere al pedagogiei creștine, acest gând al suficienței cunoașterii valorilor, dar nu și al întrupării lor în comportamentele oamenilor, nu are nici un fel de consistență. O premisă a făptuirii actului bun este desigur cunoașterea a ceea ce trebuie să faci. Dar a te reduce la acest prag nu înseamnă încă viață dimensionată etic.

Putem reține câteva idei de bază, cu rezonanțe pedagogice, din filosofia lui Socrate:

- ironia socratică, exprimată în acel „știu că nu știu nimic”, care – cum scrie I. Găvănescul – „cauterizează adânc în spiritul public cangrena făcută de molima negustorilor de sofisme” (1907, p. 209); acest crez poate funcționa ca un postulat în orice întreprindere de cunoaștere și învățare; este, în fond, ipostaziată aici autodeterminarea realistă a capacităților subiectului cunoscător, nevoia de autolimitare a acestuia ca premisă a apropierei cognitive a realității și a sinelui; ironia de tip socratic se învecinează cu smerenia creștină care trebuie să secondeze orice faptă, orice credință, orice idee;
- maieutica sau „arta moșitului”; este vorba de acel exercițiu erotic, instaurator de cunoștințe, prin punerea unor întrebări astfel încât discipolul să ia seama de propriile resurse și disponibilități; metoda socratică ne-a învățat – după spusele lui Găvănescul – „cum să facem ca însuși spiritul auzitorului să găsească adevărul ce voim să i-l spunem” (1907, p. 210); un astfel de procedeu a fost folosit foarte des de Hristos, în dialogurile sale cu apostolii sau ucenicii; maieutica este, după cum vom vedea într-un capitol dedicat metodologiei didactice, procedeu de bază actualizat de metoda euristică modernă.

Compayré, în binecunoscutul său tratat de istoria pedagogiei, vine cu detalii asupra acestei metode: „Cineva pune o întrebare, ca și când ar vrea pur și simplu să se instruiască: dacă i s-ar răspunde prin afirmarea unei erori, el nu ar protesta, ci chiar ar fi de acord cu ideile și sentimentele interlocutorului, pe urmă, prin întrebări meșteșugite, insidioase câteodată, l-ar obliga să-și dezvolte o părere etalând, să spunem, toată grandoarea prostiei sale și l-ar conduce malițios la consecințe atât de absurde și contradictorii, încât interlocutorul însuși va termina prin pierderea pretenției sale de a se încapsula în concluzia emisă, recunoscându-și eroarea” (1889, p. 19).

Socrate face o pledoarie pentru nevoia cultivării rațiunii, pentru punerea permanentă în chestiune, pentru renunțarea la balastul opiniilor și credinței neproductive. Educatorul

are menirea de a-l conduce pe discipol spre conștientizarea forței de care singur dispune, de a actualiza maximum din zestrea de cunoștințe posedate de cel ce urmează a fi educat.

Respectând proporțiile, putem sesiza anumite similitudini între Socrate și Iisus. Amândoi au suferit o moarte tragică, împreună au trăit în umilință, amândoi au crezut și au acceptat duhul înăscut, și ambii au avut un acut simț al vocației. Socrate, ca învățător, a folosit, mai ales, calea rațiunii, pe când Iisus a apelat, cu preponderență, la credință. Să spunem că aceste două căi de accedere la cunoaștere și înțelepciune nu sunt contrare, ci complementare (vom vorbi mai mult despre această bine venită alianță într-un paragraf special).

PLATON (423-347 î.Hr.). Platon rămâne în istoria gândirii pedagogice prin încercarea sa de a propune un prim sistem teoretic asupra educației. În același timp, trebuie remarcat faptul că el este un principal reprezentant al etatismului educațional. Relevând funcția socială și culturalizatoare a educației, marele filosof antic face o pledoarie pentru implicarea statului în organizarea și desfășurarea întreprinderilor educative. Principalele lucrări în care se profilează teoria sa asupra educației sunt *Republica* și *Legile*.

Filosofia lui Platon pregătește, într-un fel, unele axiome ce vor fi statornicite mai târziu de filosofia creștină. Să spunem că Platon concepe lumea ideilor ca sorgintea ființei și a valorii. Această lume perfectă constituie valoarea supremă care imprimă sens și valoare tuturor demersurilor particulare. Platonismul identifică valoarea cu absolutul. Ideea de Bine este cea care alimentează actele noastre făuritoare de bine, dar care niciodată nu atinge perfecțiunea ideii. Noi ne raportăm la valoare tocmai pentru că nu o ajungem nicicând. „Binele nu este ființă – spune Platon –, ci o depășește pe aceasta prin vârstă, rang și putere” (*Republica*, 1986, p. 309). Diferența ontologică dintre lumea ideilor și cea concretă este, la Platon, în primul rând, o diferență axiologică (vezi și Lavelle, 1951, p. 54). Educația, după Platon, este o „artă a răsucirii” ființei umane, încătușată în lanțurile ignoranței, către „strălucirea focului” din afara peșterii, către imperiul valorilor absolute. „Domeniul deschis vederii e asemănător cu locuința închisoare, lumina focului din ea – cu puterea soarelui. Iar dacă ai socoti urcușul și contemplarea lumii de sus ca reprezentând sușul sufletului către locul inteligibilului, ai înțelege bine ceea ce nădăjduiam să spun... Opiniile mele însă acestea sunt, anume că în domeniul inteligibilului, mai presus de toate este ideea Binelui, că ea este anevoie de văzut, dar că, odată văzută, ea trebuie concepută ca fiind pricina pentru tot ce-i drept și frumos... Și iarăși cred că cel ce voiește să facă ceva cugetat în viața privată sau în cea publică, trebuie s-o contemple” (p. 316). Iar mai departe: „Să nu socotim că educația este ceea ce unii pretind că este: într-adevăr, ei susțin că pot așeza știința într-un suflet în care ea nu se afla, ca și când ar da vedere ochilor orbi”. Arta răsucirii „pune problema în ce fel se va obține transformarea cea mai rapidă și mai eficace a sufletului. Nu-i vorba de a-i sădi simțul «văzului», ci de a-l face să «vadă» pe cel ce are acest simț, dar nu a fost crescut cum trebuie și nici nu privește unde ar trebui” (p. 317). Identificăm la Platon teza necesității asistării și intervenției din partea educatorului prin identificarea și potențarea registrului spiritual în perspectiva devenirii și autodevenirii.

În dialogul *Republica*, Platon va cerceta trăsăturile pe care trebuie să le aibă o societate justă și dreaptă. Dar, până aici, încearcă să răspundă la întrebarea: ce este dreptatea? Această chestiune este soluționată gradual, prin etalarea unor secvențe de adevăr, până la relevarea lui în formă ultimă. Astfel, dreptatea capătă următoarele întruchipări: să spui adevărul și să dai îndărăt ceea ce ai primit, să dai fiecăruia ceea ce îi datorezi, să faci bine prietenilor și rău dușmanilor, să faci bine prietenului ca unuia ce

este bun și rău dușmanului ca unuia ce este rău, să fii în folosul celui mai tare, și, în fine, varianta finală de concepere a dreptății, în ipostaza de a face ceea ce și se cuvine potrivit principiului oikēiopragei (a face ceea ce stă în puterea firii). Trebuie spus că, după unii analiști, punctele sale de vedere conduc la tendințe totalitare (Mayer, 1966, p. 100). În realitate, în *Republica*, Platon își propune să ne prezinte un tip ideal de om, prin invocarea unui tip ideal de stat. Se pare că „Republica interioară” îl interesează mai mult decât „Republica exterioară”, adică statul. Cetatea ideală zăgăzită de el funcționează ca un model pentru construcția intimității sufletului. Sufletul individual este o cetate în miniatură. Cele trei caste alcătuitoare pentru statul său sunt următoarele: conducătorii filosofi, care întruhidează înțelepciunea, rațiunea; paznicii sau războinicii, caracterizați prin curaj, voință, înflăcărare; demosul, căruia îi sunt specifice facultățile apetente. Să observăm că cele trei grupe de trăsături caracteriale sunt secvențe ce trebuie să caracterizeze fiecare individ în parte, fiecare suflet individual. Mai mult decât atât, clasele sunt împărțite după criterii naturale (gradul de înzestrare nativă) și nu după criterii istorice sau sociopolitice. La baza acestei diferențieri stă un criteriu constitutiv, organic, determinat de constituția sufletului și a corpului. „A pune în acord – comentează I. Găvănescul – aceste două feluri de clase, cele istorice cu cele firești, iată o mare, o genială idee de îndrăzneț reformator social” (1907, p. 217). Platon dorește să realizeze o joncțiune firească între posibilitățile naturale ale indivizilor care compun societatea și interesele sociale, „de a nu hotărî rolul individului în stat după clase sau caste istorice, ci după categoriile naturale” (1907, p. 229).

Platon se îngrijește să pună temeiurile educației paznicilor. Pentru aceștia sunt vizate două mari laturi ale educației: educația intelectuală și educația fizică. Educația intelectuală se va realiza prin intermediul așa-numitei arte a muzelor (artele în înțelesul modern, dar și științele, meșteșugurile, artele artisanale). Nu este admisă însă orice artă. Platon îi admonestează pe acei artiști care zugrăvesc pasiunile, dizarmoniile, frământările sufletești. Arta aleasă pentru a face educație trebuie să tonifieze, să întărească pornirile apolinice și nu pe cele dionisiace. Se dau sugestii în legătură cu alegerea miturilor (zeii nu trebuie să apară ca având defecte omenesti), cu folosirea limbajului în povestiri. Redăm câteva citate care atestă această grijă: „Mai întâi deci, pe cât se pare, trebuie să-i supraveghem pe alcătuitoarii de mituri. Dacă ei compun un mit bun, să-l acceptăm, dacă nu, să-l respingem. Iar apoi, vom convinge dădacele și mamele să povestească copiilor miturile acceptate și să le plămădească sufletele cu ajutorul miturilor, mult mai mult decât trupurile cu ajutorul mâinilor...” (p. 146); „Dar oare nu știi că începutul oricărui lucru este cel mai important, cu atât mai mult cu cât ai de-a face cu o ființă tânără și fragedă? Căci atunci mai mult ca oricând se plămădește și se așază caracterul pe care ai dori să-l întipărești în fiecare dintre aceste ființe” (p. 146); „Cred că tinerii noștri nu trebuie să se obișnuiască nici să facă pe smintiții, în vorbe sau fapte. Smintiții și oamenii ticăloși, bărbați sau femei, trebuie, desigur, cunoscuți, dar ei nu trebuie înfățișați pe scenă și nici imitați” (p. 169); „Fiindcă copilul nu este în stare să deosebească ceea ce are tâlc, de ceea ce nu are; ci, lucrul întipărit în minte la vârsta aceea rămâne, de obicei, neșters și neschimbat” (p. 148); „...unul dintre canoanele și legile privitoare la zei pe care vor trebui să-l respecte cei ce grăiesc și cei ce compun – anume că zeul nu este cauza tuturor lucrurilor, ci numai a celor bune” (p. 151); „Când cineva ar afirma așa ceva despre zei (lucruri rele, n.n.), ne vom mânia și nu-i vom da cor poetului și nici nu vom îngădui ca dascălii să folosească astfel de povești pentru educația copiilor, dacă paznicii urmează să devină oameni cu frică de cele sfinte și divine – în cea mai mare măsură a

posibilului pentru om” (p. 155). Se poate spune că filosoful antic este oarecum restrictiv, atunci când preconizează alegerea genurilor artistice în funcție de finalitatea lor. Poezia, dar și știința, vor renunța la dimensiunile „delirante” și vor funcționa ca propedeutici, ca mijlocitoare ale unor conținuturi ele însele epurate de orice tentă irațională. A doua componentă a educației, cea fizică, se va realiza cu ajutorul gimnasticii. Educația fizică trebuie să prevină îmbolnăvirile, să întărească organismul, să-l mențină în formă. Subliniem faptul că Platon recomandă ca gimnastica să se adreseze în primul rând sufletului, și apoi trupului. Educația fizică este un exercițiu curativ și recuperatoriu pentru minte.

De mai multe ori se invocă ideea realizării unei educații plăcute, fără rigiditate sau încorsetări, „fiindcă omul liber nu trebuie să învețe nimic cu de-a sila. Ostenelile trupesti, venite cu de-a sila, nu fac nici un rău trupului, dar nici o învățătură silnică nu rămâne în suflet”. Și mai departe: „Așadar, preabunule, nu-i crește cu de-a sila pe copii în învățătură, ci învață-i prin joacă, pentru ca să fii în stare mai degrabă să vezi firea fiecăruia” (p. 341). Și Părinții Bisericii vor face o pledoarie caldă pentru realizarea unui învățământ cât mai plăcut și mai apropiat de preocupările firești ale copiilor sau tinerilor.

După opinia lui Compayré, *Republica* este o operă de pură imaginație, pe când dialogul *Legile* nu este decât un comentariu al realității. „Aici putem regăsi ceea ce a fost chiar sufletul lui Platon, anume, grija constantă pentru o moralitate superioară” (1889, p. 27). Gândirea sa, în acest dialog, este mai pământească. Aflăm aici o definiție interesantă dată educației: „Buna educație este cea care dă corpului și sufletului toată frumusețea, toată perfecțiunea de care sunt capabile”; „...educația este disciplina bine gândită care, pe calea amuzamentului, conduce sufletul copilului să iubească ceea ce trebuie îndeplinit”. În *Legile*, Platon ne face să credem că educația are ca obiectiv armonizarea rațiunii cu deprinderea și cu trăirile sufletești. În această lucrare se face o pledoarie pentru realizarea etapizată, pe vârste, a educației, după cum urmează: între 3 și 6 ani, educația se va face prin jocuri sau povestirea unor legende, mituri; de la 6 la 10 ani, se introduc exercițiile de călărie și trasul cu arcul; între 10 și 13 ani, copilul este introdus în tainele scrisului și cititului; de la 13 la 16 ani, se desfășoară instrucția prin intermediul artei muzelor (matematici, dans, cânt); între 16 și 20 de ani, tânărul își începe pregătirea militară; perioada cuprinsă între 20 și 30 de ani este dedicată pregătirii filosofice, pentru ca între 30 și 35 de ani tânărul să-și desăvârșască această competență; începând cu vârsta de 35 de ani, individul se va îndeletnici cu anumite sarcini de stat, pentru ca după vârsta de 50 de ani să poată ocupa efectiv funcția de conducător al statului.

3.3. Paradigma educațională creștină

Creștinismul apare într-un climat religios lipsit de interioritate și profunzime. Religia decăzuse, la cumpăna dintre milenii, în gesticulații sterile, formaliste, golite de semnificații majore. Iisus din Galileea va exalta un Dumnezeu drept prin iubire și iertare. El scoate religia din jocul steril al speculațiilor raționale, impregnând-o cu dragostea și caritatea inimii, a sufletului. Dumnezeu este iubire, înainte de toate, și numai prin iubire ne înălțăm spre El cu toată ființa noastră. Sedimentând și resemnificând idei de bază ale omenirii, creștinismul realizează o revoluție spirituală a omenirii, în primul rând o nouă

ordine morală, prin postularea purității inimii, prin iubire pentru Dumnezeu și prin bunăvoință între semeni.

Misiunea formatoare a creștinismului, de reconstruire a personalității umane, devine idealul explicit al noii religii. Se urmărește perfecționarea în om a dimensiunii îndumnezeirii, „înomenirea” sa; este vorba de reconstrucția omului, înțeles ca structură inseparabilă fizică și sufletească, după ființa sa percepută din etern în cugetul creator al Rațiunii divine (Stăniloae, 1993a, p. 59). În perspectiva creștinismului, omul este o ființă suspendată între cer și pământ, nedesăvârșită, dar care este chemată să intre în împărăția perfecțiunii, prin comuniunea cu Dumnezeu. Această împlinire este posibilă prin orientarea interiorului uman către divinitate. Nu este ocultat exteriorul, dimensiunea fizico-somatică, dar aceasta nu are relevanță decât în măsura în care slujește interiorității, spiritualului. Se evită astfel unilateralitatea, în beneficiul integralității și unității dintre trupesc și sufletesc. Prin urmare, pedagogia creștină devine o știință a educației integrale, ținându-se cont de toate influențele ce se pot exercita asupra omului. Astfel, chipul lui Dumnezeu are șanse reale de a se așeza definitiv în om. În același timp, este valorizată pozitiv libertatea personală, inițiativa și liberul consimțământ al individului. Iisus Hristos nu impune, ci sugerează, nu oferă alternative în mod justițiar, poruncitor, ultimativ. Iubirea, rugăciunea și exemplul personal sunt mai pertinente decât argumentele logice sau sentințele legaliste atunci când este vorba să-i educăm pe copii întru credința în Dumnezeu. „Iubirea față de Dumnezeu și față de Biserică nu se poate impune. Ea se naște pe calea libertății. De aceea, părinții nu trebuie să constrângă, ci să inspire copiilor lor iubirea față de Hristos și față de Biserică, trăind ei înșiși în orizontul acestei iubiri, care dă sens și valoare existenței lor comunitare” (Popa, 1995, p. 155).

Religia creștină trebuie înțeleasă ca o viață morală întru Hristos, altfel ea nu este decât un sistem steril. Doctrina Mântuitorului este o reacție a libertății și demnității individuale la despotismul impersonal al statului. Departate de a cădea într-un individualism exagerat, noua religie nu recomandă detașarea omului de cetatea umană decât în măsura în care acesta trebuie să intre în cetatea lui Dumnezeu. „Trebuia ruptă legătura cu lumea coruptă și perversă. Împotriva imoralității societății greco-romane trebuia reacționat prin privațiuni, prin renunțare la orice plăcere. Omul trebuia să aspire la a-l imita pe Dumnezeu; iar Dumnezeu este sfințenia absolută, este negarea oricăror condiții ale vieții terestre, este perfecțiunea terestră” (Compayré, 1889, p. 51). Din toată concepția lui Iisus Hristos se degajă cu claritate respectul față de spiritul personal, față de individualitate: „Lecția educațională a lui Iisus este că trebuie cultivat individul. Acesta cere mai mult decât un simplu serviciu. Trebuie să fim conștienți că individul nu este numai o ființă intelectuală, ci și una emoțională, dorind câteodată mai mult decât cunoscând” (Mayer, 1966, p. 127).

Cât privește maniera de a conduce și a forma discipolii, Hristos constituie o paradigmă paideică strălucitoare. Exemplul personal pare a fi temelia oricărei educații: „Fiți voi desăvârșiți, precum Tatăl vostru din ceruri desăvârșit este” (Matei 5.48); „Eu sunt Calea, Adevărul și Viața. Nimeni nu vine la Tatăl Meu decât prin Mine” (Ioan 14.6). Pentru creștin, idealul este de realizare, prin efort propriu, a transferului unor trăsături de la modelul suprem la creatură. „Eu sunt Lumina lumii; cel ce Îmi urmează Mie nu va umbla în întuneric, ci va avea lumina vieții” (Ioan 8.12). „Învățătura Lui întru toate învățăturile Sfinților și acela care are spiritul lui, va găsi în ea o mână ascunsă... Acela deci care vrea să înțeleagă pe deplin și cu plăcere cuvintele lui Hristos trebuie să-și rânduiască toată viața după viața Lui” (Gerson, 1990, p. 13). Omul nou este omul ce tinde spre această asemănare. „Omul creștin nu va trebui niciodată descris în afara

acestei dependențe privitoare la Iisus Hristos. Altfel, s-ar cădea de îndată în exagerări și iluzii” (Barth, p. 47). Nu toate caracteristicile sunt transferabile, întrucât unele dintre acestea aparțin supraumanului. Deci, unele însușiri ale lui Hristos trebuie imitate, iar altele, numaienerate și adorate. Apelativele cele mai folosite dau seama de forța uriașă a înțelepciunii lui Hristos: „Și apropiindu-se un cărturar, i-a zis: Învățătorule, te voi urma oriunde vei merge” (Matei 8.19); „Atunci I-au răspuns unii dintre cărturari și farisei zicând: Învățătorule, vrem să vedem de la tine un semn” (Matei 12.38); „Și răspunzând Simon, a zis: Învățătorule, toată noaptea m-am chinuit și nimic nu am prins” (Luca 5.5).

Hristos nu este un simplu învățător de lege sau un profet oarecare, ci Învățătorul prin excelență, prototipul de perfecțiune al creștinului. Ne-o spune Evanghelistul Matei: „Mulțimile stăteau uimite de învățătura lui, căci îi învăța ca unul ce are putere și nu ca învățații lor” (Matei 7.29). Termenul „putere” poate însemna știința deplină a sufletului omenesc și a limitelor lui, cunoașterea mijloacelor de a îndruma viața omului pe dreapta cale, dragostea față de ființa umană, îngăduință și smerenie. Întreaga operă didactică a Mântuitorului Hristos reprezintă o îndrumare către un țel de perfecțiune umană în consens cu principii general valabile de educație și cunoaștere: ridicarea de la concret la abstract, prin folosirea pildelor și a discursului alegoric, respectarea particularităților individuale ale ascultătorilor, atât cele psihofizice, cât și cele culturale, trecerea treptată de la ușor la greu, de la apropiat la îndepărtat, de la simplu la complex etc. Și totul se face prin milă și înțelegere: „Milă voiesc și nu jertfă, căci n-am venit pentru cei drepti, ci pentru cei păcătoși spre a lor mântuire” (Matei 9.13). Discursul argumentativ este întotdeauna unul contextualizat, prin exemplificările cele mai nimerite: plugarilor le vorbește despre semănat, podgorenilor despre vie, pescarilor despre tâcul pescuitului, celor mai învățați li se adresează prin desfășurarea unor parabole mai complexe. „Lecțiile sale sunt gradate. El nu se grăbește să producă o dezvoltare factice. El pune fundamentele operei sale și așteaptă cu răbdare ca sămânța să germineze și să aducă fructe... Învățăturile sale erau întotdeauna în întâmpinarea auditorilor și apropiate nevoilor lor” (Paroz, 1883, p. 64). Stau mărturie în acest sens pilda talanților, a grâului și neghinei, a grăunțului de muștar, a semănătorului, a bunului samaritean, a bogatului nemilostiv și a săracului Lazăr, predica de pe munte etc. Trebuie subliniat zelul Mântuitorului în transmiterea și răspândirea cunoașterii sale. Chiar și acest aspect presupune dăruire și jertfă. Identificarea Învățătorului cu învățătura sa este o pildă și o luare-aminte pentru toți cei care fac educație. El nu a teoretizat învățătura sa, ci a trăit-o, a pus-o în aplicare cu fiecare cuvânt, cu fiecare gest. Lecția sa trebuie răspândită și întruchipată în fapte palpabile. „Maestrul nu face decât să se explice în Model. Mai întâi, dacă el își revendică titlul de Maestru, aceasta n-o face decât ca să nu-l avem maestru decât pe el. Ceilalți măștri, fie nu fac decât să repete lecția sa, fie nu sunt decât conducători orbi ai orbilor. Marea lecție a lui Iisus constă în aceea că exemplul este mai presus decât cuvintele și că superiorul trebuie de acum să se pună în serviciul inferiorului, iar superiorul se va devota subalternilor săi” (Thibaut, 1940, p. 146).

Ca forme de organizare a învățării, Hristos a apelat la mai multe strategii didactice, întâlnite în decursul istoriei: sistemul individual, întrebuintat în situația samaritencei, a orbului din naștere sau în cazul lui Nicodim; sistemul grupal, când discută cu ucenicii săi în grupuri mai restrânse; sistemul frontal, în cuvântările sale adresate mulțimii; sistemul monitorial, când îi trimite pe apostoli să propovăduiască învățăturile sale („Drept aceea, mergând învățați toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui și al Fiului și

al Sfântului Duh; Învățându-le să păzească toate câte v-am poruncit vouă și iată Eu cu voi sunt în toate zilele până la sfârșitul veacului. Amin". (Matei 28.19-20)

Câteva principii cu valoare paradigmatică străbat pedagogia lui Hristos:

- *desăvârșirea*, care privește atât fizicul, trupescul (vezi motivul nunții de la Cana, minunea înmulțirii peștelui și a pâinii etc.), cât, mai ales, viața interioară, axul a ceea ce astăzi se numește personalitate morală;
- *activismul*, respectiv lupta interioară pentru a dobândi binele suprem; Iisus știe că cele mai grele lupte sunt cele duse cu sinele și propovăduiește cea mai eroică formă de renunțare: autorenunțarea („Dacă voiești să fii desăvârșit, du-te, vinde averea ta, dă-o săracilor și vei avea comoară în cer; după aceea, vino și urmează-Mi” (Matei 19.21));
- *libertatea interioară*, care nu poate fi afectată de nici o determinare; statul pentru care luptă Hristos este Statul Ceresc; el recomandă supunerea față de ordinea exterioară, dând el însuși exemplul plății dărilor („Să nu socotiți că am venit să stric Legea sau proorocii; n-am venit să stric legea, ci să împlinesc” (Matei 5.17); distrugerea ordinii exterioare nu putea duce decât la depravare și dezagregare sufletească („Dați Cezarului ce este al Cezarului și lui Dumnezeu ce este al lui Dumnezeu” (Matei, 22.21); libertatea interioară nu este angajată prin supunerea față de ordinea existentă;
- *egalitatea și iubirea fraternă*, deoarece toți sunt fiii lui Dumnezeu; Iisus a predicat peste tot toleranța și iertarea semenilor, inclusiv a dușmanilor; sentimentele de simpatie sunt răspândite cu generozitate: „Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși” (Matei 19.19); „Cel mai mare dintre voi să fie slujitorul vostru” (Matei 23.11);
- *valorificarea copilului*, deoarece acesta este prototipul virtuții; copilăria este o stare de perfecțiune asemănătoare aceleia la care adultul va accede pentru a fi mântuit: „Lăsați copiii să vină la Mine și nu-i opriți, căci împărăția cerurilor este a celor ca ei” (Matei 19.24); idealul educației nu trebuie căutat înainte, ci în urmă, prin regresivitate la inocența copilăriei. În tradiția educației creștine, respectarea și fructificarea plasticității infantile sunt principii binecunoscute. „Există, la copil, o capacitate specială de a fuziona cu obiectul: îl pricepe instantaneu și din afara lui, fără să apeleze la analiză. În fapt, viața adultului n-ar trebui să rezide în altceva decât în a redescoperi, prin intermediul a ceea ce ne-a mai rămas din intuiție și cu ajutorul analizei..., toate comorile de intuiție lăsate moștenire de copilărie” (Habra, 1994, p. 116). Cine posedă umilința și smerenia unui copil, acela e mare și va primi împărăția lui Dumnezeu. „Adevăr vă spun vouă, de nu vă veți întoarce și nu veți fi ca și copiii, nu veți intra în împărăția cerurilor” (Matei 18.3). Din acest punct de vedere chiar și părinții trebuie să fie „copii”, să se întoarcă la această stare și să învețe ei înșiși de la propriii copii. Copilul ne învață nevinovăția și ne aduce la acel stadiu de uimire, de interogație funciară, de stare harică necesară oricărui început, oricărei căutăți.

Educația, în Noul Testament, nu are un caracter închis, exclusiv național. Educația hristică este valabilă pentru toate națiile. Ea se centrează, ca și religia creștină, pe transformarea întregii umanități într-o familie unică. „Ea este singura care favorizează dezvoltarea tuturor facultăților. Ea este, în același timp, cea mai morală și cea care știe cel mai bine să regleze dezvoltarea și folosirea diverselor noastre facultăți” (Paroz, 1883, p. 64). Educația propovăduită de Mântuitor depășește educația vetero-testamentară, prin aceea că dragostea față de oameni în general este completată prin postularea dragostei

față de vrăjmași. Se știe doar că legea talionului a fost înlocuită cu legea iubirii și iertării vrăjmașului, lege însușită pe deplin de însuși Hristos în ceasul crucificării. „Educația hristică profesează primatul curăției de păcate, al bunătății, al sfințeniei, al dreptății, al egalității, al smereniei, al dragostei față de om, chiar când acesta ți-e vrăjmaș, al dragostei față de Dumnezeu, al desăvârșirii, al mântuirii. Educația creștină înseamnă convertire totală la Hristos” (Coman, 1988, p. 22). Lumina cu care ne învăluie Hristos nu este tiranică, strivitoare, ci una apropiată de ființa căzută, purificatoare dar pe măsura lui. „Mai curând decât putere și cușremur – comentează Ștefan Afloroaei –, ea este taină apropiată. Mai curând decât forță a celui nevăzut, este rază care atinge și vindecă... Nu strălucirea aspră a gloriei află pe chipul său, ci o lumină lină, cum s-a văzut, una care învăluie” (1993, p. 34). Încât, te apropii și te dăruie Lui, tocmai pentru că El s-a apropiat de tine, este în fața ta, este *aproape* asemenea ție.

Ca metode de învățare, Hristos folosește un evantai larg de procedee și forme de vehiculare a cunoașterii. Predomină metodele intuitive, bazate pe prezentarea unor date concrete și imagini intuitive. Expunerea sa nu este seacă, uniformă, ci apelează la figuri de stil cu largi valențe formative. Expriarea directă alternează cu forma erotică, de conducere spre cunoaștere prin întrebări și răspunsuri oportune. Tăcerile sale sunt semnificative, iar atunci când explică verbul său devine ardent, pătrunzător. „Învățământul lui Iisus este psihologic pentru că dumnezeiescul Învățător este desăvârșit cunoscător al sufletelor ascultătorilor Săi. Această putere de pătrundere până în cele mai ascunse tainite ale sufletului îi dă posibilitatea să cunoască individualitatea ucenicilor și ascultătorilor Lui de tot felul, tratându-l pe fiecare după cerințele sale sufletești. Astfel, știe cum să-l trateze pe Petru cel impulsiv, violent și nestatornic; pe «fiii tunetului» etc.; pe Nicodim cel erudit; pe vameșul păcătos, dar dornic de îndreptare; pe Maria Magdalena etc.” (Călugăr, 1984, p. 19). Se degajă din fiecare dialog o uimitoare forță și spontaneitate a rostirii sale. De altfel, fiecare prilej de discuție se transformă într-o veritabilă situație de învățare. Iisus a utilizat cu strălucire narațiunea, parabola fiind des folosită. Cuvântul său este deopotrivă liniștitor și convingător, sugestiv și alinător. L-au ascultat și urmat oameni de toate categoriile, pentru frumusețea sa morală și înțelepciunea sa profundă. Viața creștinului va fi o continuă reeditare a vieții Mântuitorului, a exemplului său personal. Modelarea vieții umane după exemplul vieții lui Iisus ar însemna două lucruri fundamentale: mistuirea prin iubire și trăirea fără păcat (Coman, 1944, p. 246). Pentru a înțelege mai bine specificul acestei modelări, Sfântul Grigore din Nysa realizează o comparație cu meșteșugul picturii: „După cum, dacă am vrea să învățăm arta picturii, maestrul ne propune pe planșa sa un chip frumos pictat, iar noi trebuie să copiem, să imităm fiecare pe tabloul nostru frumusețea aceluși chip, astfel încât tablourile tuturor să exprime frumusețea modelului propus, tot așa, fiindcă fiecare din noi este pictorul propriei sale vieți, artistul acestei opere este voința noastră, libera noastră alegere, iar culorile pentru expresia chipului sunt virtuțile. Este însă mare primejdie ca imitația frumuseții primare să nu degenereze, prin culori impure, într-o mască, într-o caricatură urâtă și informă, schițând în locul Stăpânului pe acela al răutății” (cf. Migne, P. G. XLVI, col. 272 AB, *apud* Coman, 1944, p. 247). Așadar, desăvârșirea umană este reîntipărirea pe chipul omului a frumuseții divine prin efort propriu, prin libera noastră alegere și prin imitația activă.

3.4. Educația în gândirea Părinților Bisericii și a filosofilor creștini

CLEMENT ALEXANDRINUL (150-215 d.Hr.). La 180, îl găsim elev al lui Panten, la școala din Alexandria. Sfântul Clement se formează în Alexandria începutului de mileniu, în spiritul și la confluența culturilor greacă, creștină și iudaică. În anul 200, când moare dascălul său, devine conducătorul școlii din Alexandria. În perioada anilor 202-203, odată cu persecuțiile lui Septimiu Sever, Clement închide școala și se refugiază în Capadocia, la fostul său elev, Alexandru.

Se dovedește a fi deosebit de permisiv față de valorile spirituale ale timpului său, întreținând un rodnic dialog cu filosofia greacă (cf. Nally, 1935). Crede că aceasta este necesară creștinului pentru disciplinarea și fortificarea credinței sale. Filosofia păgână este asemenea Vechiului Testament, care pregătește receptarea Noului Testament. De altfel, Sfântul Clement apreciază ca nimeni altul cunoașterea, știința. Pentru el, învățătura este prima treaptă a mântuirii, căci prin ea dobândim știința asupra lucrurilor dumnezeiești și pământești, prin ea accedem spre înțelepciunea care luminează întunericul conștiinței, ea ne dă priceperea premergătoare faptei, prin intermediul ei distingem adevărul de falsitate.

Este primul gânditor creștin care a lăsat o lucrare de pedagogie sistematică, din care s-a alimentat tradiția creștină privind educația. Idealul educației, după Clement, rezidă în acordarea voinței umane cu voința divină. Pentru aceasta, este nevoie de depășirea a trei trepte: convertirea, instruirea și desăvârșirea. Se înțelege că el acordă un loc deosebit educației religioase, dar nu neglijează educația morală, intelectuală, estetică, fizică.

Principala lucrare cu caracter educativ este *Pedagogul*, ce face parte dintr-o proiectată trilogie din care nu realizează decât două cărți. Cei convertiți trebuia să fie educați pentru viața creștină. Cuvântul este Pedagogul celor convertiți, iar aceștia sunt un fel de nou-născuți. În această lucrare, cuvântul lui Dumnezeu este întruchipat de Pedagog. Dar cine este Pedagogul? El se numește Hristos, răspunde Clement. El își mai dă și numele de păstor: „Eu sunt un bun păstor”; se face comparația dintre Pedagog și păstorii ce-și conduc turmele, căci și Pedagogul îi conduce cu solitudine pe copii și în general tot ce este numit în chip alegoric turmă, oi. „Pedagogul este deci, în mod natural, Logosul, căci el ne conduce pe noi, copiii, spre salvare... Cât privește pedagogia, aceasta este religia: ea este în același timp învățătura în serviciul lui Dumnezeu, educația în vederea cunoașterii și a bunei formări care ne conduce spre cer. Numele de «pedagogie» acoperă realități multiple: pedagogia pe care o cere conducerea și instruirea; pedagogia care dă orientarea și învățământul; în al treilea rând, pedagogia în sensul formării primite, apoi pedagogia ca materie de predat, cum ar fi, de pildă, preceptele. Cât despre pedagogia lui Dumnezeu, aceasta este indicarea căii drepte a adevărului în vederea contemplării lui Dumnezeu, indicația unei sfinte conduite printr-o perseverență eternă” (Clément d'Alexandrie, 1960, p. 207). Idealul educației creștine este înscrierea omului pe drumul către Hristos, dobândirea virtuții alimentată de atracția și suflul modelului suprem, mântuirea sufletului prin răscumpărare, dar și prin educație sistematică. Educația creștină, după Clement, se vrea a fi universală, cuprinzând oamenii de toate vârstele; modelul educației care se cere a fi întruchipat este constituit de Iisus Hristos; scopul educației în spirit creștin cere o viață aleasă. Mai adăugăm faptul că educația este îndreptată atât asupra sufletului, cât și asupra trupului.

Pedagogul se caracterizează prin următoarele trăsături definitorii: este fără de păcat, nepătimăș cu sufletul, este Dumnezeu preacurat în chip de om, slujitor al voinței părintești, este Cuvântul Domnului, Cel ce este în Tatăl, Cel ce stă în dreapta Tatălui. Sarcina omului constă în accederea la această stare în chip treptat, exponențial, având în vedere că atributul perfecțiunii nu aparține omului, ci divinității, care este fără păcat. Creștinul se va caracteriza prin acceptarea și ascultarea de canoanele credinței; credința este mântuitoare și roditoare în spiritul omului. Dacă simplul creștin primește adevărurile de credință în mod spontan, cel ce nu crede sau crede mai puțin receptează dogmele prin demonstrare, clarificare, prin impunerea rațională, printr-un demers hermeneutic de sesizare a adevărurilor supreme. Subiectul educației, elementul activ și transformator, este constituit din Cuvântul lui Dumnezeu, iar obiectul educației, care suportă acțiunea îl reprezintă „copiii”, oamenii aflați în starea de cvasiinocență, permisivă la sedimentarea noilor învățături.

Scopul educației constă în mântuirea omului prin credință și săvârșirea faptelor bune. În măsura în care ascultăm cuvintele Pedagogului avem șanse reale de a dobândi fericirea veșnică. Ca modalitate de realizare a mântuirii este invocată împlinirea voii Tatălui. La Clement, pedagogia se confundă cu însăși credința în Dumnezeu, este propedeutică și cale sigură de ajungere la mântuire. Pedagogia este credința pioasă, este învățarea închinării către Dumnezeu și creșterea pentru cunoașterea adevărului, este dreapta îndrumare care ne înalță la cer. Pedagogia se poate defini în mai multe feluri. O dată, îl privește pe cel care este educat, care primește învățătura, apoi pe cel care face educația și care dă învățătura; în al treilea rând e însăși metoda, iar în al patrulea este materialul de învățat, adică principiile ei. Pedagogia, după voința lui Dumnezeu, este călăuză căutării adevărului pentru înțelegerea lui Dumnezeu, este deci o întipărire a faptelor sfinte pentru o durată perpetuă.

Se dau sfaturi concrete în legătură cu hrana, îmbrăcămintea, somnul și căsătoria creștină. Se face pledoarie pentru depășirea exceselor și păstrarea bunei-cuviințe în toate. După Clement, râsul este admis, dar fără exagerare, seriozitatea fiind o cale mai sigură de a ajunge la mântuire. Face recomandări în privința cuvântării în public: „Grăiește, bătrâne, la ospăț, că ți se cade ție! Dar vorbește neîmpiedecat și cu preciziunea științei... Vorbește, tinere, vorbește, dacă ai nevoie, dar după ce ai fost întrebat de două ori, rezumă-ți răspunsul în puține cuvinte”. Arată că frumusețea autentică ține mai mult de partea nevăzută a lucrurilor; în cazul omului, frumusețea rezidă în chipul lui Dumnezeu în om, care-și sporește frumusețea prin apropierea asemănării cu Dumnezeu, prin mântuire. Este indicată baia, mai ales cea care curăță murdăria sufletului, și se recomandă exercițiile corporale, căci îl fac pe om mai sânguinos și mai ambițios. Cere ca acela care împarte învățătura să aibă curățenie sufletească, cel ce stă în frunte să fie cu râvnă, cel ce miluiește s-o facă cu bunăvoință, iar dragostea să nu fie fățarnică. Ca metode practice de înfăptuire a acestor deziderate Clement Alexandrinul invocă dezaprobarea, sfatul, dojana, admonestarea, acuzația, deplângerea soartei, ironia, exemplul, exercițiul etc.

Clement crede că omul nu se poate mântui singur, ci cu ajutorul grației divine, prin colaborarea cu harul veșnic și prin participarea activă a credinciosului. De altfel, această idee a implicării harului divin în educație este o constantă care apare la toți marii Părinți și Scriitori bisericești.

TERTULIAN (160-240 d.Hr.). S-a născut în Cartagina ca fiu al unui centurion din armata proconsulară. A făcut studii literare, filosofice, medicale și juridice. La început a fost avocat. În anul 193 a trecut la creștinism. Om al extremelor (cf. K. Gangel,

W. Benson, 1994, p. 81), Tertulian, deși cunoștea filosofia greacă, vedea în aceasta germenele tuturor relelor, al discordiilor religioase și al ereziilor. Este socotit a fi adevăratul creator al limbii teologice latine. Principalele sale lucrări sunt: *Apologeticum*, *Mărturia sufletului*, *Despre suflet*, *Despre rugăciune*, *Despre răbdare*, *Despre pocăință*.

Tertulian a disprețuit cea mai parte din cultura păgână, în care nu vedea decât o îndrumare spre înțelepciune falsă și arogantă. Este împotriva clădirii unui creștinism pestriț, alcătuit din elemente stoice, platonice și dialectice; nu mai avem nevoie – spune el – de o căutare curioasă după ce îl avem pe Hristos și credința noastră creștină. Consideră că în unele situații cultura clasică aduce și foloase. Este indicat ca tânărul să fie mai întâi introdus în învățăturile religiei creștine, care are menirea de a-l face imun față de otrava acelor părți primejdioase din scrierile profane. Cu toate că este împotriva culturii păgâne, el nu o disprețuiește în totalitate. Chiar păgân fiind, el o admite pentru că este cultură și deci necesară oricărei forme superioare de viață. Trei mari teme au fost cultivate de Tertulian: poziția creștinismului față de societatea și statul roman, apărarea teologiei autentice în fața ereziilor și comportarea morală a creștinilor. Creștinului îi este îngăduit să învețe literatura profană, dar îi este interzis să o predea. El acceptă ca fiii creștinilor să meargă la școala laică, în virtutea uzanței, dar refuză ideea ca la aceste școli să predea creștinii înșiși.

A mai militat pentru o reglementare strictă în ceea ce privește disciplina Bisericii, recăsătorirea și postul. Cunoscător profund al scrierilor sfinte, consideră că pocăința este începutul mântuirii omului lovit de patima păcatului. Știe ca nimeni altul, ca unul ce-și începuse viața sub zodia incertitudinii și a greșelii, că păcatul este legat de pedeapsă, iar căința sinceră, de izbândă. Definește pocăința ca fiind acel simțământ dureros al sufletului care se naște din părerea de rău pentru o abatere anterioară; păgânii nu știu să deosebească ce este bine și ce este rău. Păcatele puse în evidență de Tertulian sunt împărțite în două, în trupești și sufletești, ambele avându-și sorginea în limitele voinței. Intenția rea este un păcat la fel de mare ca și faptul săvârșit. Sunt invocate și alte manifestări comportamentale purtătoare ale păcatului: excesele de confort sau de prefăcătorie. Mântuirea omului prin pocăință rămâne singurul mijloc de salvare și iertare a oamenilor.

ORIGENE (185-254 d.Hr.). S-a născut într-o familie de creștini în orașul Alexandria. Tatăl său a fost profesor și i-a cultivat dragostea față de cultura greacă. În anul 202 tatăl său a fost martirizat, iar el a fost nevoit să-și susțină familia. La 18 ani a devenit conducătorul școlii din Alexandria. Blamat de episcopul Demetrius, părăsește școala catehetică pentru a deveni profesor la școala din Cezareea. A dus o viață ascetică.

A făcut celebră școala catehetică din Alexandria, prin marea lui erudiție și prin importanțele sale scrieri. Recomandă elevilor să citească pe toți filosofi și poeții, întrucât cine nu cunoaște decât o opinie acela are toate șansele să devină intolerant. Cu toate acestea, învățătura păgână nu poate înlocui niciodată adevărurile divine – crede Origene –, dar ea își are locul ei, fapt pentru care aceasta nu trebuie disprețuită. La numai 18 ani el va deveni conducătorul școlii din Alexandria. S-a implicat, ca laic, în activitatea de predicare. Grigore Taumaturgul, unul dintre cei mai străluciți elevi pe care i-a avut, ne descrie filosofia educativă a lui Origene: nu se dezaproba nici un obiect de studiu, nimic nu se ascundea sau interzicea; se cultiva necesitatea analizei și cercetării unor vaste domenii, asigurându-se ajungerea la satisfacții spirituale puternice.

Pentru Origene, noțiunea de *paideia*, de origine grecească, nu numai că poate exista împreună cu revelația creștină, dar își și găsește în ea adevărata împlinire. A conceput

programe de educație atât pentru elevii obișnuiți, cât și pentru cei cu abilități deosebite. În ceea ce privește interpretarea Bibliei, el a identificat trei niveluri semiotice lăsate în seama hermeneuticii biblice: sensul literal, aplicarea morală pentru suflet și sensul alegoric sau spiritual (K. Gangel, W. Benson, 1994, p. 83). Aceste sugestii se dovedesc deosebit de fecunde, mai ales când se pune problema realizării unei educații integrale nu numai pentru religie, dar și prin intermediul religiei.

VASILE CEL MARE (330-379 d.Hr.). S-a născut în Cezareea Capadociei, ca fiu al unui bogat avocat și retor. Marele arhieru și păstor de suflete a avut o cultură aleasă, formată prin studii îndelungi și riguroase la Cezareea, Constantinopol și Atena. A legat o strânsă prietenie cu Sfântul Grigore din Nazianz. A fost profesor de retorică, iar în 364 s-a preotit. Șase ani mai târziu îl găsim episcop al Cezareei. S-a impus printr-o insistență activitate pastorală și socială. A înființat instituții de asistență socială, azile, școli. Propovăduitor al vieții ascetice, el va căuta să reglementeze viața anahoreților, care era fie una eremitică (pustnici, singuratici), fie se desfășura în colectivități mai mici sau mai mari. Principalele sale scrieri sunt: *Învățături morale*, *Regulile mari*, *Regulile mici*, *Despre credință*, *Omilii*.

Consideră că viața în comun este prielnică desăvârșirii prin credință. Arată, prin comparații semnificative, că viața solitară este inferioară vieții laolaltă. Pentru aceasta, el va scrie *Regulile mari* și *Regulile mici*, care ordonează și astăzi viața călugărilor din mănăstirile ortodoxe. Viața în mănăstire se cere a fi întemeiată pe ordine, statornicie, disciplină. Sfântul Vasile cel Mare precizează reguli privitoare la rugăciune, la studiu, muncă manuală, la relațiile dintre monahi sau dintre aceștia și lumea laică. „Preceptul lui este *ora et labora* (rugăciune și muncă)... *Ora et labora* definește un autentic ethos al vieții creștine integrale și este principiul care sintetizează și caracterizează dubla natură a omului: esența sa spirituală și structura psihofizică” (Adămuț, 1997, p. 234). Felul în care sunt redactate aceste reguli, rigoarea logică, ordonarea didactică și intuițiile sale praxiologice trădează faptul că Sfântul Vasile cel Mare era bine documentat și dispunea de circumspecția și harul adevăratului om de știință.

Idei cu privire la educație aflăm în ambele scrieri invocate, la care se mai adaugă și cele din *Regulile morale*, *Cuvânt către tineri*, *Etica*, *Constituțiile ascetice*. Finalitatea existenței omului, ca și scopul educației, rezidă în pregătirea pentru viața cealaltă – idee pe care o vom găsi peste secole și la Comenius. Omul trebuie să iubească și să țină din toate puterile spre tot ceea ce facilitează atingerea acestui țel și să se țină la distanță de ceea ce nu are nici o legătură cu acesta. Ca mijloace de purificare recomandă rugăciunea, activitatea și postul.

Spirit foarte cultivat, cunoscător profund al culturii grecești, Sfântul Vasile cel Mare nu disprețuiește arta și literatura profană, ci dimpotrivă, le recomandă cu căldură, mai ales atunci când acestea sunt coextensive cu ideile creștine. Îngăduința față de cultura laică este explicabilă, pentru că prin intermediul ei ajungem să cunoaștem felul în care era înțeleasă virtutea la marii gânditori antici. El îi îndeamnă pe tineri să se apropie de cultura greacă, citind cu precădere acele scrieri în care se face apologia virtuții, precum cele ale lui Homer, Hesiod, Solon, Pitagora, Platon, Diogene (cf. Narly, 1935). Se găsesc aici, consideră părintele capadocian, multe precepte și exemple salutare, dintre care unele par a fi extrase din Sfintele Evanghelii. Citirea autorilor clasici se constituie într-o pregătire pentru înțelegerea adevărurilor divine, ținta căutărilor sufletului. „După cum vopsitorii și-au pregătit mai întâi prin oarecare lucrări pânza ce va trebui să primească

vopsea și numai apoi o pun în purpură sau în vreo altă culoare, tot așa și noi, dacă vom ca icoana virtuții să rămână neștearsă tot timpul, după învățarea acestor cunoștințe din afară (cultura clasică, n.n.), vom asculta pe cele sfinte și pline de taine; după ce ne-am obișnuit să vedem soarele în apă, ne vom uita la lumina cea adevărată...” (Sfântul Vasile cel Mare, 1959, p. 53). Totodată, cultura laică joacă și rolul de podoabă a spiritului: pomul nu numai că poartă roade, dar este împodobit și cu frunze. „Rostul unui arbore este de a da fructul său la timpul potrivit; cu toate acestea, frunzele care freacă în jurul ramurilor îi formează o podoabă. Astfel, fructul esențial al sufletului este adevărul, dar îmbrăcămintea exterioară a înțelepciunii nu trebuie să fie disprețuită; ea seamănă cu aceste foi care împrumută fructului o umbră utilă și o podoabă grațioasă” (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 6). Totuși, trebuie manifestată o anumită prudență la contactul cu înțelepciunea păgână: de vor cădea în mâinile tinerilor texte necuviincioase, atunci ei trebuie să le îndepărteze, precum Ulise, care era sfătuit să-și astupe urechile la auzul cântecului sirenelor; este bine să ne ferim de otrava care poate fi ascunsă adesea în „mierea” cuvintelor frumoase. Căci deprinderea cuvintelor rele este un drum spre deprinderea faptelor rele. Păcatul ține nu numai de faptă, ci și de cuvântul nedemn și pernicios.

Ceea ce urmărește Sfântul Vasile cel Mare este realizarea unei personalități moral-religioase, trăirea întru Hristos, pentru Hristos, cultivarea iubirii pentru Dumnezeu și pentru oameni. Se cere a fi cunoscută învățătura Vechiului și Noului Testament. Acest obiectiv trebuie urmărit de timpuriu, prin educarea copiilor în disciplină și iubire față de Dumnezeu. „Așadar, trebuie ca sufletul să fie îndrumat spre practicarea faptelor bune îndată, de la început, când este încă ușor de format și fraged și, fiind moale ca ceara, primește cu ușurință formele care se presează asupra lui, așa încât, atunci când va veni rațiunea să arate (sugereze) ceea ce este folositor, iar obiceiul să îndrumeze cu ușurință spre săvârșirea binelui” (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 246). Metafora plasticității firii umane nu este o descoperire a psihologiei moderne; după cum putem observa, intuiția acestui adevăr fundamental a caracterizat cele mai luminate minți din perioada creștinătății timpurii. Scopul educației poate fi realizat de către călugări, în mănăstiri. Îi sfătuiește pe călugări să-i primească în mănăstiri pe copiii orfani și să-i educe.

Sfântul Vasile cel Mare avansează și o serie de măsuri cu privire la somn, la priveghere, în legătură cu cantitatea, calitatea și periodicitatea mâncării, cu privire la îngrijirea trupului. Îndeamnă ca în caz de maladie să se consulte medicul. De altfel, arta pedagogului se aseamănă cu meșteșugul medicului: nu trebuie prescris același medicament pentru orice boală, bolnav sau mădular. Pedepsa este presupusă, iar aceasta va fi dimensionată în funcție de mărimea păcatului. Dacă un copil îl supără pe un coleg, pedeapsa va fi următoarea: copilul provocator să aibă față de acel camarad o conduită cu atât mai iubitoare și să-i facă servicii cu atât mai mari, cu cât l-a supărat mai mult. Dacă un elev s-a comportat necuviincios la masă, se pledează pentru ideea ca acel copil să fie silit la ora mesei a privi cum ceilalți mănâncă frumos, fără să se atingă de bucate. Pedepsele sunt asimilate unor exerciții de autoperfecționare, pentru stăpânirea sinelui și înfăptuirea unor acțiuni juste. Părintele Bisericii mai cere ca elevii „să fie instruiți în sentințele din Proverbe și să li se ofere premii pentru reținerea numelor și faptelor din acestea, ca să-și ajungă scopul cu plăcere și cu comoditate (recreere), fără suferințe și fără jigniri. Iar atenția spiritului și obiceiul de a nu se îngâmfa și-l vor însuși aceștia cu ușurință printr-o educație bună, dacă vor fi întrebați neconștient de către învățători unde le sunt gândurile și cu ce se ocupă în cugetele lor. Căci această naivitate (sinceritate) a vârstei, fără viclenie și incapabilă de minciună, trădează secretele sufletului...” (Sfântul Vasile

cel Mare, 1989, p. 246). Copiii vor locui în camere separate de cele ale călugărilor și, în genere, trebuie ținută la distanță de intimitatea vieții acestora, mai ales de aspectele mai puțin plăcute, inclusiv păcatele și greșelile lor. Sfântul Vasile cel Mare se dovedește a fi un fin psiholog atunci când analizează influențele și determinările educative ale vieții în comun. Copiii pot fi influențați în bine, preluând modele de conduită dezirabile, dar și în rău, prin imitarea unor fărâdelegi. În afară de acestea, s-ar putea întâmpla ca cei tineri, stând la un loc cu cei vârstnici, să treacă la a face, în mod necuviincios și înainte de vreme, lucruri pe care cei mai bătrâni le fac în mod cuviincios, căci vârsta le-o permite. Educarea voinței constituie un alt obiectiv al educației. Patimile sunt, după Sfântul Vasile cel Mare, asemenea valurilor; dacă stai deasupra lor, vei fi un cărmaci sigur al vieții, dar dacă nu le stăpânești cu rațiune și statornicie, vei fi aruncat încoace și încolo, ca o corabie fără greutate și te vei îneca în „marea” păcatului. Patimile nu sunt numai decât rele în sine; ele pot deveni bune, dacă li se dă o întrebuintare inspirată.

GRIGORE DIN NAZIANZ (329-390 d.Hr.). S-a născut la Arianz, aproape de Nazianz, în 329, ca fiu al unui episcop. Studiile le face la Cezareea Capadociei, Cezareea Palestinei, la Alexandria și la Atena. Lucrează împreună cu prietenul său, Vasile cel Mare, la alcătuirea primei Filocalii. Este hirotonit preot în 361. În 380, devine episcop al Constantinopolului. S-a remarcat printr-un excepțional talent oratoric și literar. Principalele sale opere sunt: *Cinci cuvântări teologice*, *Cuvântări ocazionale*, *Scrisori*.

Supranumit și Teologul, datorită profunzimii gândirii sale cu privire la pregătirea teologului, Grigore din Nazianz, ca și alți Părinți și Scriitori bisericești, a pus bazele unei adevărate pedagogii a formării într-o direcție de cea mai mare importanță pentru vremurile sale. Este, poate, în ceea ce el a scris, un început de pedagogie profesională ce merită din plin atenția noastră.

Teologul, ca om al Bisericii, trebuie să fie un cunoscător, păstrător și sporitor al valorilor teologice. El trebuie să dispună de o cultură pe măsură și să fie un exemplu de trăire în concordanță cu normele religioase. Factorii care concură la formarea sa sunt familia și școala, fiecare aducându-și o contribuție specifică. În familie, de pildă, se învață pentru prima dată cele dintâi precepte religioase și se alimentează conduitele prosociale, prin iubirea semenilor. Grigore din Nazianz nu este împotriva culturii păgâne, ci, dimpotrivă, o prescrie, întrucât ea poate completa cultura teologului, fiindcă ea o sursă de comparare și de expansiune a culturii teologice. Este conștient de importanța oratoriei, a stăpânirii artei discursive; ne îndeamnă să învățăm să ne strunim limba, pentru a scoate la vreme ideile „ce se zbat în durerile făcerii”.

Contează foarte mult în pregătirea teologului trăirea interioară, respectiv vibrarea sufletului în acord cu cuvintele Sfintei Scripturi; un bun teolog se va pregăti sufletește pentru întâmpinarea comorilor ascunse ale înțelepciunii dumnezeiești; doar astfel el o va putea pătrunde și transmite și altora. În același timp, propovăduitorul adevărurilor de credință va fi și un exemplu de continuu progres de virtute în promovarea binelui și a dragostei. Ca să lumineze pe alții, teologul însuși trebuie să fie luminat și curat, mai aproape de Dumnezeu, comparativ cu alții.

Sfântul Grigore din Nazianz consideră că nu se cade a vorbi orice despre Dumnezeu, în orice vreme și oricui, ci este o vreme anume când trebuie să vorbim despre El. Avem concretizate în această normă mai multe principii pedagogice privind respectarea particularităților individuale, accesibilizarea cunoștințelor, continuitatea învățării.

Cultura, după Sfântul Grigore din Nazianz, are un rol purificator, ea ne înalță și ne înobilează, ne conduce pe drumul autoperfecționării, alimentând neîncetat setea

pentru desăvârșirea spirituală. Cultura se dobândește prin contactul cu școala, cu cărturarii și cu cărțile.

IOAN GURĂ DE AUR (344-407 d.Hr.). S-a născut în 344, în Antiohia, ca fiu al unui militar. Rămas orfan de tată, este crescut de mama sa. Studiază dreptul, filosofia și retorica. Inițial îmbrățișează meseria de avocat, dar se va retrage, deși cucerise o oarecare faimă, din cauza dezgustului față de viciile omenești. În 369 trece la creștinism și se dedică studierii textelor biblice. În 374, se retrage timp de patru ani în munții Antiohiei, unde duce o viață de asceză. Devine predicator și desfășoară o prodigioasă activitate misionară. Mai târziu, în 381, se hirotonisește, iar în 397 este așezat patriarh al Constantinopolului. A lăsat o cuprinzătoare operă alcătuită din *Omiliile asupra Sfintei Scripturi*, *Despre pocăință*, *Despre preoție*, *Despre slava deșartă și despre educația copiilor* etc.

Format din perspectiva culturii clasice, prin studierea dreptului, filosofiei și retoricii, Ioan Antiohianul va fi supranumit, în secolul al IV-lea, Hrisostomul (Gură de Aur), ca urmare a talentului său oratoric deosebit. Opinii cu privire la educație aflăm în mai toate scrierile sale, însă concepția sa explicită este expusă în *Despre slava deșartă și despre educația copiilor*, un adevărat tratat de pedagogie, conținând precepte de o modernitate ce ne impresionează. Educația reprezintă în concepția lui Ioan Hrisostomul problema capitală a omului, din lipsa de educație decurgând toate relele posibile. Un copil lipsit de educație este considerat a fi un dușman și vrăjmaș al tuturor, al lui Dumnezeu, al naturii, al legilor, al vieții sociale. Găsește de cuviință că începutul educației se cere a fi realizat încă de la cea mai fragedă vârstă, atunci când sufletul este modelabil, precum o pastă care ia orice formă îi dai. Idealul educației are o profundă dimensiune religioasă pentru că vizează cultivarea credinței și disprețuirea bunurilor trecătoare. A educa – ne sugerează Sfântul Ioan Gură de Aur – înseamnă a purta grijă de copii și de tineri în ceea ce privește curățenia sufletească și buna-cuviință, a-l crește pe copil moral, om drept, a-l crește în evlavie, a avea grijă de sufletul lui, a-i modela inteligența, a forma un atlet pentru Hristos, pe scurt, a te îngriji de mântuirea sufletului lui. Educația este asemenea unei arte; artă mai mare decât educația nu există, pentru că dacă toate artele aduc un folos pentru lumea de aici, arta educației se săvârșește în vederea accederii la lumea viitoare. Într-un cuvânt, educația copiilor este temelia, instrucția și orânduirea lumii întregi, de ea depinzând întreaga noastră existență (D. Fecioru, 1937, p. 9). Rolul principal în realizarea educației îl au părinții, care trebuie să procedeze precum pictorii și sculptorii. „Dați-vă osteneala – ne povățuiește Sfântul Ioan Hrisostomul – ca să construiți lui Dumnezeu minunate statui: îndepărtați ce este de prisos și adăugați ce lipsește. În fiecare zi uitați-vă cu grijă la ei, observați și darul pe care-l au de la natură spre a-l dezvolta, dar și cusurul de la natură spre a-l îndepărta”. Recomandă, totodată, ca părinții să admită copiilor accesul la pregătirea pentru o anumită profesiune, pe care s-o exercite fără rapacitate, și să împlinească față de stat acele sarcini de care sunt în stare, cu condiția ca aceste ocupații să nu prilejuiască făptuirea unui păcat. Sarcina principală în realizarea educației în familie îi revine femeii, care este mai aproape de copil și stă mai mult în preajma lui. În afara familiei se apelează la învățători, pedagogi, sclavi, doici.

Motivația educației derivă și dintr-o rațiune dictată de psihologia vârstei, întrucât copilul este lipsit de experiență și este înclinat funciarmamente spre mânie și comiterea răului, iar tânărul este asemenea unui cal neîmblânzit și a unei fiare sălbatice.

Sfântul Ioan Gură de Aur consideră că cea mai bună comunitate pentru educarea copilului este mănăstirea. Să înțelegem că, în acea epocă, mediul mănăstiresc asigura

cu adevărat un cadru organizatoric și psihologic propice pentru o temeinică educație. Ca metode, trebuie apelat la autodirijarea consimțită și simțul onoarei, la recompense și, dacă se poate, deloc la pedepse. Educația prin blândețe, alintări și laude are efectele cele mai bune. Urmează, apoi, forța exemplului personal – al părinților și prietenilor copiilor. Hrisostomul recomandă supravegherea neîncetată, postul și rugăciunea. Recunoaște că educarea simțurilor este de mare importanță pentru vârsta copilăriei. Simțurile copilului sunt asemenea porților unui oraș, orașul fiind sufletul uman. „Locuitorii” orașului sunt diferitele conduite psihice – curajul, dorința, voința, rațiunea –, care urmează a fi formate în conformitate cu anumite legi sau principii. Educația vorbirii primează față de educația auzului, mirosului, văzului și a simțului tactil. Pentru gură, cere „uși și zăvoare de aur, nu de lemn sau de fier”, acestea constituindu-se din „cuvintele lui Dumnezeu”. Al doilea simț vizat este auzul, pentru care se vor lua măsuri ca să nu fie afectat prin cuvinte necuviincioase sau injurii. O altă importantă „poartă” a sufletului este mirosul. Acesta se impune a fi păzit, întrucât poate stimula plăceri neconforme demnității umane. A patra poartă a sufletului este văzul, deosebit de greu de păzit. De aceea, acestuia i se prescriu legi severe: copilul să fie ferit de priveliști rușinoase, să i se îndrepte atenția către frumusețea cerului, soarelui, stelelor, florilor, pământului etc. Ultima poartă a sufletului care trebuie educată este simțul tactil, prezent la nivelul întregii suprafețe a corpului. Educația acestui simț are ca scop îndepărtarea copilului de la viața leneșă și molatecă. Și rațiunea trebuie îndreptată înspre folosul ei moral. De altfel, instrucția, în sensul strict, ocupă un loc mai puțin important la Sfântul Ioan Gură de Aur, grija de căpătâi fiind îndreptată spre moralizarea copilului și mântuirea sufletului lui. Cea mai sigură cale de a ajunge la înțelepciune este sădirea fricii față de Dumnezeu. Cât privește educarea fetelor, recomandă o educație în conformitate cu rostul lor, și anume acela de a fi bune gospodine, de a da naștere la copii și de a-i crește în bună orânduială.

Sfântul Ioan Gură de Aur cere ca pedagogul să fie bărbat virtuos, vrednic și destoinic. Alegerea dascălului nu se va face la întâmplare, căci personalitatea lui își lasă pecetea direct asupra celui format. O mare calitate a educatorului este dată de convergența dintre vorbă și act: nimic nu-i mai rău decât un dascăl care este filosof numai în cuvinte, iar nu și în fapte; acesta nu-i decât un fățarnic. Educatorul trebuie să fie convins de ceea ce spune și face, căci altfel nu i-ar putea influența înspre mai bine pe alții (D. Fecioru, 1937, p. 15). Iată un principiu vizionar care nu trebuie uitat atunci când proiectăm strategii de formare a formatorilor.

IERONIM (345-419 d.Hr.). S-a născut în 345, în localitatea Stidoni, situată undeva între Dalmația și Panonia. Își definitivează studiile în domeniul retoricii, filosofiei, latinei și limbii grecești la Roma. Încă din perioada adolescenței este atras de creștinism, iar la 19 ani e botezat, după care se alătură unui grup de asceți. După mai multe peregrinări cu caracter formativ (în pustiul din Chalcis, la Sfântul Mormânt, în Palestina, la Constantinopol), revine la Roma, dovedindu-se un perseverent propagandist al creștinismului în aristocrația romană. Se întoarce în Orient și se fixează apoi într-o mănăstire lângă Bethleem. Aici duce o viață de studiu și de curățenie sufletească.

Ieronim este cunoscut pentru traducerea Bibliei în limba latină (Vulgata). Pedagogia creștină a acestui Părinte al Bisericii se concentrează în două importante lucrări: *Scrisori către Laeta, pentru educația fiicei sale Paula* și *Scrisori către Gaudențius pentru educația micuței Pacatula*. Se pare că Ieronim este mai generos și mai larg în idei, comparativ

cu Tertulian. Cu toate că pledează pentru disprețuirea bunurilor terestre, nu cere totuși devotarea exclusivă unei vieți religioase decât de la persoanele care se simt chemate pentru aceasta. Vocația ocupă un loc important în pedagogia lui Ieronim. De altfel, modelul educației Paulei, o fată destinată de mică mănăstirii, nu se cerea a fi generalizat. Fiecare ocupație sau stare socială pretinde mijloace și exigențe specifice de realizare a instrucției și educației. Sufletul Paulei trebuie să fie pregătit pentru a deveni „templul lui Dumnezeu”. Paula este educată într-un mod foarte auster: nu trebuie să ia parte la masa comună, va mânca numai legume și pâine, rareori peștișori, în așa fel încât să nu se sature niciodată. Plimbările sunt interzise, pentru a nu fi influențată în rău de virtuale persoane periculoase. Se va cultiva disprețul față de plăceri și artă, accentul punându-se pe exercițiile spirituale religioase.

Un tratament asemănător se va aplica și Pacatulei: „Ea să nu se manifeste prea liber în public și să nu caute întotdeauna să frecventeze bisericile în zilele de solemnități. Toate plăcerile ei sufletești să fie acelea de a sta în cameră, ca niciodată să nu vadă pe tinerii eleganți și împodobiiți, nici pe tinerele fete ușurate; ea să-și astupe urechile la aceste voci ademenitoare, care prin dulceața cântărilor produc sufletului răni mortale” (Ieronim, 1959, p. 56). Nu ne putem stăpâni relativă îndoială cu privire la valabilitatea acestor precepte, mai ales în zilele noastre. Nu printr-o închidere și izolare a tinerilor se poate realiza o educație validă, ci printr-o raportare la o realitate, fie ea chiar și reprobabilă, în perspectiva depășirii acesteia. Cunoașterea relor din lume este un virtual pas spre ferirea și îndepărtarea de acestea.

Ieronim recomandă un program progresiv în ceea ce privește educația intelectuală și morală. Referințele de bază sunt cărțile sfinte, în ordinea următoare: Psalmii, Proverbele lui Solomon, Ecclesiastul, Sfintele Evanghelii, Faptele Apostolilor și, la urmă, Cântarea Cântărilor. În ceea ce privește muzica, numai cântările bisericești sunt admise.

Ieronim este conștient de faptul că profilul primelor învățături va lăsa urme adânci în viața individului. Metoda de predare a scris-cititului are un caracter intuitiv, bazându-se pe folosirea literelor de lemn. Să nu-l lăsăm pe copil să facă lucrurile pe jumătate – ne îndeamnă Sfântul Ieronim; de la început trebuie să-l obișnuim a executa lucrurile în mod temeinic. Nu este adeptul unui învățământ excesiv de sever, dimpotrivă, recomandă activitățile ludice, plăcute. Cere ca educatorul să fie un om în vârstă, cu o cultură și o viață aleasă.

Acest Scriitor bisericesc a pus accentul pe elementele ascetice și morale ale educației cu prețul desconsiderării preocupărilor pământești ale omului. Școlile monastice de mai târziu au preluat și au aplicat multe dintre recomandările sale cu privire la educație. Ca și alți Părinți și apologeti ai Bisericii, Ieronim a scos în evidență egalitatea oamenilor în fața lui Dumnezeu, prefăcând în acest fel principiul educației universale, susținut – de pildă – de Comenius.

AUGUSTIN (354-430 d.Hr.). S-a născut la Tagast, în Numidia (Algeria de astăzi), dintr-un tată păgân și o mamă creștină. Studiază la Madaura și Cartagina și este atras de literatura latină. Pentru o anumită perioadă aderă la maniheism. Trece la creștinism destul de târziu, după ce a fost profesor de gramatică la Tagast și de retorică la Cartagina, Roma și Milano. În 391 devine preot, iar patru ani mai târziu îi succede lui Valeriu în scaunul de episcop al Iponiei, centrul Bisericii creștine din Africa. Principalele sale lucrări sunt: *De doctrina Christiana*, *De civitate Dei*, *Despre Sfânta Treime*, *Solilocvii*, *Confesiuni*.

Acest mare gânditor a venit la credința creștină printr-o luptă dramatică dată cu sine, rupându-se de trecutul său imoral, devenind un strălucit propagator al dreptei credințe. Spirit deosebit de cultivat, Augustin a atins și problemele pedagogice în mai multe lucrări, dintre care cele mai importante sunt *Educația creștină*, *Despre Învățător* și *Confesiuni*.

După Augustin, adevărul este absolut și nu relativ, iar la el se ajunge prin intermediul credinței. Sarcina educației este de a-l conduce pe individ la o judecată independentă. Augustin a creat un tip de școală ce răspundea nevoii de a forma preoți. Dar formarea profesională trebuie precedată de o inițiere în „artele liberale”, ca propedeutică a unei instruirii teologice.

Educația, după Fericitul Augustin, trebuie să fie orientată religios. Ea nu constă într-o acumulare de fapte, ci este o iluminare a sufletului, o răsucire a ochilor și a minții spre lumina veritabilă. Pune un mare accent pe dimensiunea credinței în cunoaștere. Augustin spune că noi credem ceea ce înțelegem, dar nu suntem capabili de a înțelege ceea ce nu credem. Nu putem înțelege, de pildă, adevărurile eterne, acestea fiindu-ne date prin iluminarea divină. Ultimul scop al cunoașterii și credinței este atingerea unei viziuni supranaturale și posesia binelui. Nu prin rațiune se poate ajunge la certitudinea adevărului ultim, ci prin trăirea lui ca atare în sufletul nostru. Aflarea adevărului constituie un proces infinit, care începe cu acumularea unor date intuitive, și se împlinește cu înțelegerea adevărului absolut și a naturii lui Dumnezeu. Chiar dacă omul va avea o atitudine activă în îmbrățișarea adevărului, acesta nu i se revelează decât prin grația lui Dumnezeu. De altfel, toate adevărurile, după Augustin, sunt adevăruri divine.

Adevărul autentic poate fi găsit prin cunoașterea mistică, atunci când mintea noastră a fost purificată prin rugăciune și contemplare. Dar indivizii sunt ghidați prin senzațiile lor, și astfel devin victime ale iluziei și falsității (Mayer, 1966, p. 143). Recomandă drept obiecte de studiu literatura, retorica, logica, aritmetica, etica și filosofia naturală. Aceste obiecte se vor preda astfel încât să nu corupă credința copilului. Chiar și studiul aritmeticii se dovedește a fi folositor. Augustin consideră că Biblia este plină de simbolisme numerice și că matematicile ar putea fi un instrument pentru clarificarea acestora.

Cunoscător profund al sufletului tânăr, el face pledoarie pentru un învățământ intuitiv, care să se bazeze pe cunoașterea și trăirea faptelor. Învățământul nu trebuie să fie obositor, constrângător, rutinier, ci atractiv, plăcut. Se cere a se cultiva curiozitatea liberă a copilului și înclinațiile sale spre activitățile ludice. Ca atitudine generală educativă, Augustin recomandă bunăvoința și trezirea interesului, nefiind de acord cu tratarea aspră. Învățătorul trebuie să asigure stimulul pentru descoperirea personală a elevului, ceea ce presupune mult tact și talent din partea acestuia. Este un adept al entuziasmului pedagogic, încrezându-se în forțele manifeste sau latente ale educatului. Stăruie ca educatorul să trăiască în comuniune cu școlarii săi, să alcătuiască împreună cu ei o adevărată comunitate de interese și aspirații, căci cu cât suntem mai uniți sufletește cu copiii noștri, cu atât și nouă ni se prefac lucrurile vechi în lucruri noi, le vedem „ca pentru prima dată”. Orice curs trebuie să păstreze o anumită spontaneitate, să fie o investigație, o reîncepere, o creație. Este de acord cu dreptul copiilor de a pune întrebări, de a-și exprima liber opiniile, de a se angaja chiar în discuții contradictorii cu învățătorul, dacă este cazul. Iată idei de o deosebită modernitate care anticipă principii puse în circulație mult mai târziu, de către curentul educației noi de la începutul secolului XX.

Augustin afirmă că educatorul va fi un filosof al educației, o întruchipare a înțelepciunii și a echilibrului, fiindcă ca un exemplu demn de urmat de către elevii săi.

Scopul lucrării *Educația creștină* a fost de a pune la dispoziția învățătorului un îndrumar metodic, atât pentru laic, cât și pentru cleric. În primele trei capitole se pun bazele unei hermeneutici a Sfintei Scripturi, iar în capitolul al patrulea se expun o serie de tehnici de predare. Principiile omiletice și catehetice pe care le propune au un fundament pedagogic evident, de o actualitate ce stârnește admirația. Iată câteva dintre aceste reguli: este bine ca un predicator creștin să întrebuințeze arta retoricii; predicatorul este dator să apere adevărurile de credință, să învețe cum se comite binele și să evite răul, să-și structureze discursul pe măsura subiectului, să sprijine vorbirea pe o argumentare solidă; propovăduitorul creștinismului trebuie să vorbească mai degrabă cu înțelepciune decât cu elocință; dezvoltarea subiectelor dificile sau cele obscure se vor evita în fața oamenilor simpli; claritatea și stilul plăcut al cuvântării sunt de o extremă importanță în atingerea scopului; predicatorul creștin va fi conștient de etapele și regulile învățării; stilul expunerii trebuie să fie variat în funcție de subiectul și scopul predării; slujirea adevărului este mai importantă decât forma ei; legea iubirii va prezida actul predicării și catehezei.

În lucrarea *Despre învățător* sunt dezvoltate motivul „învățătorului lăuntric” și problema capacității de cunoaștere și de comunicare a adevărului. Discuția pleacă de la întrebarea cine este învățătorul care poate să-i învețe adevărul pe oameni și care este aportul limbii, ca sistem semiotic, în vehicularea cunoașterii. Crezul lui Augustin este că prin intermediul limbajului reamintim altora sau nouă înșine, printr-un soi de vorbire interioară, cunoștințele dobândite cu privire la cele materiale prin percepere directă, iar la cunoaștere inteligibilă ajungem doar printr-o iluminare interioară. În acest dialog se dezvoltă o ontologie personală a dimensiunii subiective a vorbirii. Augustin acordă cuvintelor valoare rememorative; prin ele, ascultătorul actualizează relația dintre complexul sonor și obiect, limbajul constituindu-se în cauză indirectă, mediată a cunoașterii. Constructele lingvistice sunt medietori, simple instrumente utilizate de ființa noastră sensibilă pentru a întreține un raport cu realitatea, iar adevărata sursă a cunoașterii se află în Hristos: „În privința tuturor lucrurilor pe care le înțelegem, nu ne lămurim de la cel care rostește vorbe în afară, ci de la adevărul care domnește în însuși spiritul nostru – îndemnați, poate, prin cuvinte să căpătăm această lămurire. Însă acela care ne lămurește ne și învață: e Hristos, despre care se spune că sălășluiește în omul lăuntric..., adică nepieritoarea putere a lui Dumnezeu și veșnica înțelepciune: de la aceasta, într-adevăr, ia povăț orice suflet rațional, dar fiecare îi este dezvăluit atât cât poate el primi, potrivit relei sau bunei sale potriviri” (Augustin, 1994, p. 113). Concluzia este clară: doar Hristos este învățătorul lăuntric, omul nefiind decât un instrument care vestește cunoașterea în afară, prin cuvinte. Ideea fusese expusă în mai multe rânduri în Evanghelii: „Voi însă să nu vă numiți rabi, că unul este Învățătorul vostru: Hristos, iar voi toți sunteți frați... Nici învățători să nu vă numiți, că Învățătorul vostru unul este, Cel din ceruri” (Matei 23.8, 10). Aceste idei subliniază, într-un fel, unitatea originară a cunoașterii, determinată de o instanță unică, care, din punct de vedere gnoseologic, s-ar lăsa cucerită treptat, secvențial de către ființa umană.

Expresia „învățătorul lăuntric” nu este o simplă figură de stil, ci se referă la chiar principiul hristic, temeiul cunoașterii, scopul ultim al tuturor eforturilor spiritului uman în perspectiva desăvârșirii și autoîmplinirii creștinului. Așa cum observă Eugen Munteanu, un remarcabil tâlcuitor și analist al preceptelor pedagogice ale lui Augustin (1995, p. 26), ca învățător lăuntric, Hristos ne locuiește în ceea ce avem mai profund în noi, intrând în dialog cu noi ca persoană; permanența în noi a învățătorului lăuntric și

posibilitatea dialogului cu el ocazionalizează spiritului nostru limitat trecerea de la perceperea parțială și incompletă a lucrurilor la înțelegerea principiului creației; altfel spus, a fi locuit de învățătorul lăuntric înseamnă a participa la logosul originar.

TOMA D'AQUINO (1225-1274 d.Hr.). S-a născut în 1225 în castelul Roccasecca, lângă Neapole, ca fiu al unui conte înrudit cu familia imperială germană și cu casele regale din Aragon, Sicilia și Franța. Este educat în spirit benedictin, dar mai târziu optează pentru ordinul dominicanilor. Este un discipol al lui Albertus Magnus. Manifestă de timpuriu o excelentă capacitate speculativă și devine profesor la Paris, Köln, Roma, Perugia și Neapole. A fost canonizat de Biserica Catolică, devenind Sfântul Toma Aquinatul. Principalele sale lucrări sunt: *Summa contra gentiles* și *Summa Theologiae*.

După Toma d'Aquino, ar exista două surse ale adevărului: rațiunea și credința. Credința intervine acolo unde rațiunea nu poate ajunge. Autoritatea revelației este mai puternică, iar dogmele crezute au o mai mare autoritate decât ideile explicate rațional. El admite atât cunoașterea prin simțuri, în mod direct, cât și cunoașterea prin revelație, mediată de Dumnezeu. Din perspectivă etică, Toma consideră că voința este liberă să aleagă între bine și rău, dar, pentru a alege binele, ea are nevoie de prezența harului divin. De aceea, educația implică sprijinul divinității; nu stă în puterea omului să se dezvolte prin forța proprie.

Ca și Aristotel, admite existența în om a trei dimensiuni: sufletul intelectual, sufletul senzitiv și sufletul vegetativ. Cele trei aspecte se intercondiționează și sunt determinate la rândul lor de transcendență. După el, credința și rațiunea nu sunt contradictorii. Nu există un conflict adevărat între lucrurile care ne vin de la Dumnezeu. Inteligența este un lucru bun în măsura în care îl ajută pe om să ajungă la cunoașterea lui Dumnezeu. Acolo unde puterea rațiunii se limitează, intră în scenă posibilitatea credinței de a afla tainele ascunse.

Doctrina sa pedagogică este explicitată în lucrarea *De magistro*, unde, alături de chestiuni de ordin teologic și semiotic, se insistă asupra agenților învățării, asupra surselor originare ale cunoașterii umane. Astfel, învățătorul are un aport esențial în realizarea educației. Contribuția învățătorului rezidă în a îndepărta obstacolele din calea cunoașterii de către elev, dar și de a ajuta în mod efectiv la actualizarea potențialității cunoașterii. Dobândirea științei se face mai rapid și mai complet cu ajutorul învățătorului, decât prin descoperirea personală. Diferența dintre cele două modalități de cunoaștere constă în faptul că, în cazul descoperirii personale, rațiunea naturală ajunge prin ea însăși la cunoașterea lucrurilor necunoscute, pe când atunci când este vorba de învățare cu ajutorul învățătorului, rațiunea naturală este ajutată din afară, printr-un discurs exterior: „Se spune, așadar, că unul îl învață pe (un) altul pentru că îi expune celui alt prin semne acest proces rațional, care se realizează în el prin (propria sa) rațiune naturală; și, astfel, rațiunea naturală a discipolului ajunge – prin cele de acest fel prezentate lui (folosite) ca instrumente – la cunoașterea lucrurilor pe care nu le știe” (Toma d'Aquino, 1994, p. 55).

La întrebarea cine poate învăța pe altul și cine poate fi numit învățător, răspunsul lui Toma este fără echivoc: numai Dumnezeu este învățătorul lăuntric și cel dintâi, învățătorul prin excelență, pentru că el posedă perfecțiunea oricărei științe și vorbește în noi prin rațiune – pentru că întreaga învățătură omenească poate fi eficientă doar în virtutea luminii rațiunii, sădită în noi de Dumnezeu ca o asemănare a Adevărului încreat, prezent în noi. Toma d'Aquino este de acord că și omul care cunoaște o anumită știință poate fi

numit învățător, atunci când, comunicând elevului cunoașterea sa, devine cauza cunoașterii la elev: „învățătorul stimulează așadar intelectul (elevului) spre cunoașterea lucrurilor pe care le prezintă, așa cum o cauză motrice esențială determină trecerea de la potențialitate la act” (1994, p. 65). Și îngerii pot facilita și transmite anumite cunoștințe. În timp ce Dumnezeu e singurul învățător launtric, iar „omul, învățându-ne din afară... este, într-un fel, cauza speciei inteligibile în măsura în care ne prezintă semne ale intențiilor inteligibile pe care intelectul nostru le primește de la acele semne și le păstrează în el însuși” (p. 65), îngerul, dispunând de o „lumină intelectuală mai desăvârșită decât omul, poate fi pentru om cauza cunoașterii..., dar într-un mod inferior lui Dumnezeu și superior omului” (p. 91).

La întrebarea dacă omul poate fi numit propriul său învățător, Toma se îndoiește de acest lucru răspunzând negativ, pornind de la ideea că cel ce învață pe altul, adică învățătorul, trebuie să posedă știința pe care o transmite altuia în mod clar și desăvârșit; or, nu în această situație se găsește cel care dobândește știința prin el însuși. În opinia marelui filosof creștin, actul de posedare a științei are la bază conflucrarea dintre efortul elevului de a accede printr-o muncă a propriei rațiuni (care-l duce spre aflarea adevărului) și efortul învățătorului de a-l sprijini și asista pe elev (care va trebui să nu fie deloc pasiv în primirea cunoașterii). Predarea nu este o chestiune de primire, ci de asaltare, pe cont propriu, a adevărilor – idee care este pe deplin consonantă cu cele mai moderne principii pedagogice. „Toma d'Aquino – consideră Bogdan Suchodolschi – a conceput învățământul ca pe o activitate datorită căreia însușirile potențiale devin o realitate actuală. Acest proces, atât în ceea ce-l privește pe educator, cât și pe elevul însuși, este o activitate. Extinzând acest punct de vedere la ansamblul activității educative, Toma d'Aquino a subliniat rolul voinței în dominarea de către om a naturii proprii, supusă greșelilor. Dar această activitate nu se naște spontan în omul însuși și nu este condusă de el; regulile acesteia au fost stabilite o dată pentru totdeauna în scrierile sfinte, în chemarea lui Hristos de a răspândi învățătura tuturor popoarelor” (fără an, pp. 13-14). Rolul învățătorului constă în a avertiza și dirija gândirea elevului înspre acea lumină interioară cu care el însuși a fost iluminat de către Divinitate.

3.5. Clasicii pedagogiei universale și educația religioasă

J.A. COMENIUS (1592-1670). Părintele pedagogiei moderne s-a manifestat ca un optimist în ceea ce privește posibilitățile ființei umane de a se perfecționa prin intermediul educației. Dacă există vreun mijloc de a tămădui geniul uman corupt, acesta constă în educația atentă și grijulie a tineretului. Conform opiniei sale, toți oamenii au dreptul și datoria să cunoască totul despre tot (adept al pansofiei).

Marele umanist ceh a teoretizat în *Didactica Magna* aproape toate principiile didactice, a intuit permanența educației și a anticipat cerința integrării cunoștințelor în numele adevărului divin. El vede predarea tuturor obiectelor de studiu ca parte integrantă a adevărului total al lui Dumnezeu, făcându-i pe elevi capabili să intuiască unitatea dintre revelația divină și descoperirea umană personală. Are o concepție interesantă în legătură cu sorgintea cunoașterii, plasându-se pe aliniamentele unui „armonism metafizic” (G.G. Antonescu, 1939, p. 139), prin care se păstrează continuitatea dintre percepție, rațiune, revelație. Adept al educației în conformitate cu natura, el ne îndeamnă să luăm exemplu

de la natură, care nu forțează nimic, lasă totul să se desfășoare normal, prin subordonarea față de legile intrinseci de dezvoltare a ființei umane.

Comenius crede într-o abordare relaxată, dar disciplinată a învățării (K. Gangel, W. Benson, 1994, p.149), care să-i ajute pe copii să învețe știința, o morală autentică, să fie educați în evlavie, astfel încât să se integreze optim și rapid în viața prezentă și să se pregătească în vederea accederii în lumea viitoare. După el, scopul ultim al omului se află dincolo de lumea aceasta: „Tot ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbim, urzim, dobândim și posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care ne urcăm din ce în ce mai mult, spre a ajunge cât mai sus, fără însă să putem atinge vreodată suprema treaptă” (Comenius, 1970, p. 20). Comenius a visat la o Republică creștină, în care toți să fie uniți prin cunoaștere și credință. După aprecierea lui Mayer, pedagogul ceh poate fi numit „gânditor întru Dumnezeu; pentru el, Dumnezeu este începutul și sfârșitul oricărei educații” (1966, p. 231).

Fiecărui om îi este sortită o viață întreită: în pântecul mamei, pe pământ și în cer. De la primul nivel la al doilea ajungem prin naștere; de la al doilea la al treilea, prin moarte și înviere. În cel de-al treilea stadiu rămânem pentru veșnicie – crede Comenius. În primul loc primim numai viața și începuturile mișcării și ale simțirii, în cel de-al doilea primim viața, mișcarea, simțirea și începuturile cunoașterii, iar în al treilea stadiu primim absoluta plenitudine în toate. Primul și al doilea lăcaș sunt asemănătoare unor ateliere, din care într-unul se formează corpul, pentru nevoile vieții următoare, iar în cel de-al doilea se formează sufletul rațional, în folosul vieții veșnice; al treilea loc aduce împlinirea și pentru cele două anterioare (Comenius, 1970, p. 21). Această etapizare a întrupării perfecțiunii în ființa umană merită toată atenția noastră.

Menirea ultimă a omului este dobândirea fericirii veșnice în comuniune cu Dumnezeu. Cerințele înnașcute ale omului sunt:

- a) să cunoască toate lucrurile;
- b) să fie stăpân peste lucruri și pe sine și
- c) să raporteze totul și pe sine însuși la Dumnezeu, izvorul tuturor.

Aceste însușiri sunt coextensive cu trei calități, spre care se aspiră: erudiția, moralitatea și religiozitatea (pietatea). Prin erudiție se înțelege cunoașterea tuturor lucrurilor, meșteșugurilor și limbilor; prin moralitate vizăm nu numai o conduită conformă cu principiile morale, ci și asumarea interioară a acestora; prin religiozitate avem în vedere acea venerație interioară prin care spiritul omului se apropie și se îmbină cu divinitatea supremă.

Comenius a avut o concepție deosebit de modernă în legătură cu metodologia și formele de realizare a învățării. Aceasta se realizează preponderent prin acțiune, plecând de la o bază intuitivă consistentă. O persoană învață să scrie scriind, învață să gândească gândind și învață să memoreze memorând. A folosit lecții în care metoda demonstrativă a prevalat față de cea expozitivă. A scris un manual (*Orbis Sensualium Pictus*) în care s-a folosit de imagini ca mijloace de învățare. Fiecare capitol din acest manual începe cu o imagine în care numerele corespund cu rândurile numerotate în text. Elevul combină partea orală cu cea iconografică pentru a ajunge la idei abstracte.

Comenius se oprește îndeaproape asupra metodelor de inoculare a pietății și religiozității (Comenius, 1970, pp. 112-119). Cu toate că pietatea este un dar al lui Dumnezeu, inima noastră poate fi învățată să-l caute și să-l găsească. Căutăm divinitatea observând urmele ei în toate creaturile. Îl urmăm pe Dumnezeu dacă ne încredințăm cu totul voinței

sale, atât în tot ceea ce facem, cât și în suportarea a tot ceea ce îi place. Această stare se poate câștiga prin raportarea la trei repere: Sfânta Scriptură, lumea și noi înșine (mai exact, cuvântul lui Dumnezeu, opera sa și îndemnul său în noi). Modul concret de a dobândi pietatea este întreit: prin meditație, prin rugăciune și prin intermediul ispitei. Meditația constă în frământarea continuă, atentă și pioasă a operei, cuvintelor și binefacerilor lui Dumnezeu. Rugăciunea este suspinarea deasă și oarecum continuă întru Dumnezeu, cu implorarea milei sale, spre a ne ajuta și a ne conduce cu spiritul său. Ispita (*tentatio*) nu este decât o cercetare repetată a progresului nostru în pietate, făcută de noi înșine sau de altcineva.

Educația religioasă trebuie să înceapă cât mai devreme. Când copiii ajung la vârsta potrivită pentru instruire, atunci se va inocula înainte de orice ideea că noi nu suntem aici numai pentru această lume și că țelul nostru este eternitatea, iar viața aceasta nu este decât un stadiu de trecere, ca noi să fim pregătiți cum se cuvine pentru a intra cu demnitate în lăcașurile de veci. Copiii vor fi deprinși cu ideea că tot ceea ce văd, aud, pipăie, fac și îndură se referă direct sau indirect la Dumnezeu.

Comenius pune accentul pe dimensiunea practic-acțională a formării religiozității. Este necesar să formăm creștini practicieni și nu teoreticieni, chiar de la începutul instrucției dacă vrem să avem creștini adevărați, ne atenționează marele pedagog ceh. „Religia este ceva viu și nu o pictură; ea își dezvăluie așadar vitalitatea în efectul său, după cum o sămânță vie încolțește de îndată ce o semănăm într-un pământ bun” (Comenius, 1970, p. 116). Credința, iubirea și speranța vor fi formate și întărite prin practicarea lor, și nu la modul speculativ, abstract. Se invocă necesitatea unei solidarități între religiozitatea internă și cea externă, dintre credința intimă și gesticulația exterioară. Cultul extern al lui Dumnezeu constă în vorbirea despre Dumnezeu, în predică și în ascultarea cuvântului său, în cântarea imnurilor religioase, în utilizarea sacramentelor și a altor forme de cult publice sau particulare. Cultul intern al lui Dumnezeu constă în neîncetata gândire la prezența lui Dumnezeu, temerea și iubirea lui, propria abnegație și resemnare în mâinile lui Dumnezeu, adică dorința vădită de a face și pătimi tot ce-i place lui Dumnezeu. În timpul în care se predă învățătura creștină se va avea grijă să nu se producă fapte sau comportamente contrare preceptelor propovăduite. Unitatea dintre cuvânt și faptă este de o mare importanță în formarea pietății.

Religia, la Comenius, nu se reduce numai la un obiect oarecare de studiu, ci reprezintă o bază și un principiu de organizare a programului educativ. Ori de câte ori avem posibilitatea de a stimula sentimentul religios, acest lucru trebuie realizat indiferent că predăm istorie, literatură sau științe pozitive. Perspectiva interdisciplinară de instruire este intuită și cerută de întemeietorul pedagogiei moderne.

JEAN-BAPTISTE DE LA SALLE (1651-1719). Fondatorul Confreriei Școlilor Creștine se naște la Reims într-o familie distinsă și plină de evlavie. Toate scrierile sale au avut în atenție educarea copiilor și formarea educatorilor. Printre lucrările sale se află *Scrisorile, Conduita școlilor, Școala parohială, Regulile civilității creștine*.

În concepția acestui sfânt al Bisericii Catolice, sursa tuturor relelor o constituie ignoranța. Copilul neinstruit este expus unor numeroase pericole. Educatorul trebuie să plece de la modelul Providenței, procedând cu calm și dragoste, și să se arate ca un părinte iubitor față de copil. Copilul trebuie să fie obișnuit să execute ceva din datorie și nu din obligație. Fortificarea convingerilor religioase va sta pe primul plan.

Cunoașterea sufletului copilului constituie premisa metodologică a acțiunii pedagogice. Învățământul trebuie să răspundă nevoilor viitoare ale elevilor, să fie util. Scopul final

al educației nu stă atât în instrucție, cât în cultivarea bunelor facultăți, a atitudinilor și conduitelor virtuozose. Educatorul nu are voie să improvizeze parcursul său didactic: el este obligat să se pregătească special, să folosească o metodă rațională, progresivă și practică. Folosirea metodei inductive se dovedește a fi deosebit de eficace pentru formarea culturii intelectuale, întrucât ea fructifică experiența cognitivă precedentă a copilului.

Baza educației morale o constituie formarea religioasă. Educatorul este invitat să cultive predispozițiile de sinceritate și franchețe, să inspire oroarea față de minciună și duplicitate. El trebuie să-l trateze pe copilul cu defecte așa cum medicul se raportează la un bolnav. Frecventarea sacramentelor, participarea la rugăciuni, practicarea virtuților creștine sunt datorii didactice de prim ordin. Doar astfel Evangheliile devin un autentic cod moral al tânărului.

Conținutul programului de instruire la primele clase va fi destul de flexibil. Acesta cuprinde religia, lectura, scrierea, gramatica și redactarea actelor civile, aritmetica și sistemul unităților de măsură, desenul, cântul. Limba maternă tinde să ia locul limbii latine. O atenție deosebită este acordată disciplinei. În viziunea lui J.-B. de la Salle, trebuie aplicate două forme de disciplinare: una preventivă și alta represivă. Disciplina preventivă încearcă să apere copilul de rău, formându-i bune maniere. Acest obiectiv poate fi atins prin următoarele metode: supravegherea și vigilența, practicarea virtuților, zelul pentru formarea religioasă și morală, exemplul învățătorului, liniștea și ordinea, grija de a-i ține pe copii ocupați, emulația, calitatea predării. Disciplina represivă se referă la o serie de sancțiuni primite pe baza unui corpus de pedepse și recompense. Metodele „represive” sunt: avertismentul, reprimarea, penitența și corecția. Cea mai recomandată metodă este penitența naturală: „Dacă un copil întârzie de două-trei ori la școală, datorită neglijenței sale, atunci va fi obligat ca timp de o săptămână sau două să fie primul prezent în clasă. Dacă face mai multe greșeli de citire, atunci i se va cere să pregătească, după capacitatea sa, una sau două pagini de lectură...” (cf. Riboulet, 1927, p. 292).

Numeroase sunt exigențele invocate la adresa educatorilor. Sfântul Jean-Baptiste de la Salle avansează o serie de virtuți cardinale ale muncii învățătoresce ce se pot constitui într-un adevărat cod deontologic, care frapează prin modernitatea și validitatea sa. Pe primul loc sunt calitățile fizice: sănătate, igienă corespunzătoare, integritate senzorial-motorie, voce puternică și distinsă. Vin apoi calitățile intelectuale, manifestate prin cunoștințe bogate, diversificate, inteligență echilibrată, spirit de observație, judecată dreaptă, cunoștințe și talent didactic, dragoste de a învăța pe altul. Calitățile morale sunt indispensabile. Acestea se referă la demnitate și integritate, bune maniere, spirit de loialitate și dreptate, corectitudinea vorbirii și grija de a oferi un exemplu personal, generozitatea, spiritul de prudență, simțul datoriei, devotament față de Dumnezeu și spirit creștin. Printre defectele pe care trebuie să le repudieze dascălul sunt enumerate: nerăbdarea și iritarea, indecizia, favoritismul, ironia, neglijența, ușurătatea, severitatea extremă, inconstanța și versatilitatea, neliniștea și bănuiala, rutina, nesupravegherea de sine, o prea mare familiaritate, căutarea cu orice preț a popularității.

Sfântul J.-B. de la Salle a fost nu numai un teoretician vizionar, ci și un practician consecvent. Cu toate că a înfruntat o serie de greutăți din partea autorităților bisericești și civile, el a impus metode inedite, noi forme de organizare a școlilor, a rupt cu tradițiile scolastice, închistate. A fost un pionier al școlilor pentru săraci, apărute mai întâi în Franța, iar mai târziu și în alte țări europene.

Alte realizări ale acestui mare pedagog sunt de notorietate: înființează un seminar de formare a învățătorilor, organizează școlile duminicale pentru alfabetizarea și culturalizarea

lucrătorilor, înființează colegii în domeniul comerțului și industriei, introduce învățământul simultan. După moartea marelui fondator, se dezvoltă o întreagă serie de școli „salliene”, multe dintre ele activând și astăzi, prin preluarea marilor idei creștine ale lui J.-B. de la Salle, îngemănate, desigur, cu tot ce a reprezentat inovație psihopedagogică în secolele următoare. Jean-Baptiste de la Salle a fost canonizat în 1900, iar în 1950, Papa Pius al XII-lea l-a proclamat „patron special al tuturor educatorilor creștini”.

J.-J. ROUSSEAU (1712-1778). Figură destul de controversată a Epocii Luminilor, Rousseau a lăsat o imensă bogăție de idei în perimetrul gândirii pedagogice. Revendicat de cei mai mulți exponenți ai educației noi, contestat de reprezentanții cei mai acerbi ai direcției magistrocentriste, îngânat sau deformat de multe experimente educative eșuate, multe dintre ideile avansate de filosoful pedagog au influențat și au deschis noi trasee paideutice, rămânând unul dintre stâlpii pedagogiei universale.

Adept al educației negative, Rousseau consideră că rolul educatorului este de a-l păzi și apăra pe copil de influențele externe venite din partea societății. Face o impresionantă pledoarie pentru întoarcerea la natură, la resursele funciare ale existenței nealterate de intervenția oamenilor. „Totul este bun când iese din mâinile Creatorului; totul degenerază în mâinile omului” (1973, p. 7) – aceasta este axioma pe care se întemeiază preceptele sale pedagogice. Rousseau pare a fi tulburat de rapelul societății (nu numai de către cele ale epocii sale, ci ale existenței sociale dintotdeauna), ajungând la o concluzie pesimistă: omul civil se naște, trăiește și moare în sclavie: la naștere e cusut în scutec; la moarte este ținut în coșciug; câtă vreme mai păstrează o înfățișare omenească, este înlănțuit de instituțiile inventate de oameni.

Exaltă în mod exagerat virtuțile copilului și ale copilăriei. Într-un limbaj sugestiv, dar și saturat de paradoxuri, avansează sfaturi și fixează verdicte: singura obișnuință pe care trebuie s-o înlesnim copilului e aceea de a nu dobândi nici una; cele dintâi porniri naturale sunt întotdeauna drepte; nu există perversitate originară în sufletul omenească; cea dintâi educație trebuie să fie negativă: nu a transmite virtutea sau adevărul, ci a păzi inima de viciu și spiritul de eroare; să urâm cărțile: ele nu te învață decât să vorbești despre ceea ce nu știi etc.

Cum a intuit și I. Găvănescul, pedagogul francez se înscrie în direcția romantică, sentimentală, atacând și combătând poziția raționalistă, intelectualistă. El și-a format o imagine ușor deformată asupra naturii umane și a virtuților educative ale izolaționismului și ale ruperii de social. Metoda sa de formare a lui Emil, dacă ar fi aplicată astăzi, ar genera mai degrabă sălbatici decât oameni. Cum remarcă Paroz, Rousseau „a crezut că omul posedă toate lucrurile în natura sa și că această natură este în sine perfectă. Omul nu avea decât să redevină el însuși pentru a se întoarce în Eden. Dar această idee despre om nu are nici o bază, nici în istorie, nici în experiența personală: ea este imaginară” (1883, p. 279).

Cât privește educația religioasă, Rousseau este propovăduitorul unei religii naturale, fără dogme și ritualuri. Nu dimensiunile ideatice au importanță în această religie, ci consecințele ei practice, îndeosebi cele de ordin moral.

Printr-un limbaj încântător și o demonstrație atrăgătoare, Rousseau pledează pentru existența lui Dumnezeu. În subcapitolul „Profesiunea de credință a vicarului din Savoia” din monumentală lucrare *Émile sau despre educație* (1973) avem desfășurat un elocvent catehism al religiei naturale, expresia unui deism sincer și profund. Totul este unu – declară Rousseau prin cuvintele preotului – și dezvoltă o inteligență unică –, căci nu

văd nimic care să nu fie ordonat în același sistem și să nu se îndrepte spre același scop. Această ființă care voințește și poate, această ființă activă prin ea însăși, această ființă care mișcă universul, rânduieste toate lucrurile, o numesc Dumnezeu. Unesc cu acest nume ideile de inteligență, putere, voință pe care le-am adunat, și pe cea de bunătate, care urmează în mod necesar din ele. Văd pe Dumnezeu în operele sale – continuă Rousseau – îl simt în mine, îl văd în jurul meu; dar îndată ce vreau să-l cunosc în el însuși, îndată ce vreau să caut unde e, ce e, din ce substanță e făcut, îmi scapă și mintea mea tulburată nu mai vede nimic. Esența lui Dumnezeu infinită există și asta îmi ajunge; cu cât o înțeleg mai puțin, cu atât o ador mai mult. Mă închin înainte-i și-i zic: „Ființă a ființelor, exist pentru că tu ești; meditănd asupra-ți necontenit, mă înalț spre izvorul existenței mele. Cea mai vrednică întrebuintă a rațiunii mele este să dispară înaintea Ta; fericirea spiritului meu, farmecul slăbiciunilor mele este să mă simt un nimic în fața mărimii Tale”. Religia naturii este singura admisă de pedagogul nostru ca meritând a fi predată copilului, pentru că acest copil este prin excelență al naturii. Dacă Émile vrea să meargă dincolo de ea, este alegerea sa și este liber s-o facă atunci când crede de cuviință.

Inculcarea sentimentului religios are loc la o vârstă destul de târzie. Educația religioasă se realizează simultan cu educația morală și a sentimentelor, mai exact după 18 ani. Înaintea acestei vârste, gândirea copilului nefiind încă formată, cade destul de ușor în idolatrie. Or, consideră Rousseau, idolatria este un semn al falsei credințe, al imaginației sensibile, al superstiției. Odată căzut în idolatrie, spiritul copilului nu mai poate fi liber. Aceasta ar contrazice și ar periclita libertatea copilului, care trebuie păstrată cu (aproape) orice preț. Trebuie să se aștepte, tocmai în interesul religiei, până ce rațiunea este matură și demnă de a înțelege ideea de divinitate. Ne este greu să acceptăm aceste precepte ale lui Rousseau. Ca și în cazul educației intelectuale (care s-ar limita la perioada cuprinsă între 13 și 15 ani) sau al ideii restrângerii lecturii la o singură carte (romanul *Robinson Crusoe*), recomandarea ca formarea tânărului pentru religie să se realizeze după 18 ani pare să sufere de aceeași naivitate și inocență. Nu trebuie oare ca orice educație să aibă niște precedente, o bază pe care se clădesc mentalități și comportamente? Nu există la copil curiozitatea de a-și pune întrebări și a răspunde privitor la cauza universului și a omenirii? Pot fi suprimate sau amânate întrebări metafizice pe care, în forme diferite, copiii și tinerii și le pun la vârste diferite?

IMMANUEL KANT (1724-1804). Profunda gândire filosofică a lui Kant a influențat inevitabil teoria și practica educațională. Scopul suprem al educației, apreciază el, rezidă în sădirea moralității în om, în triumful acesteia în fața fericirii personale, al virtuții asupra egoismului. Este de datoria fiecărui om să se ridice de la brutalitatea naturii sale, de la animalitate la umanitate. Activitatea pozitivă a educației constă în susținerea și tonificarea voinței morale, iar dimensiunea negativă a educației se referă la împiedicarea dezvoltării periculoase a naturii instinctive din om, înlăturarea acelor impedimente care ar zădărnici întruparea legii morale. După Kant, un rol deosebit în formare îl joacă disciplina. Aceasta îl împiedică pe om să uite de destinația sa, de idealul de umanitate și îi anihilează pornirile brutale. Omul are datoria de a-și dezvolta tendința spre bine. Providența – spune Kant – nu a pus bunătatea ca pe ceva gata format în om, ci doar ca pe o tendință, și fără distincția legii morale. Obligația ființei umane constă în a se perfecționa, în a-și cultiva mintea și a-și impune legea morală când tinde spre o cale greșită.

În *Tratatul de pedagogie*, Kant amintește despre rolul religiei în educație, insistând asupra raporturilor dintre morală și religie și asupra ideii de divinitate, care se pretează percepției la vârsta copilăriei. Prima întrebare pe care și-o pune filosoful din Königsberg este dacă e posibil să introducem de timpuriu în spiritul copiilor ideile religioase. „Ideile religioase presupun întotdeauna oarecare teologie. Deci, cum să predai o teologie tineretului, care, departe de a cunoaște lumea, nu se cunoaște încă pe sine însuși? Cum ar putea tineretul, care nu știe încă ce este dator, să înțeleagă o datorie imediată către Dumnezeu?” (1992, p. 69).

Kant este de părere că inculcarea ideii existenței lui Dumnezeu ar trebui realizată încă din copilărie, prin atragerea atenției asupra cazurilor finale, asupra ordinii și scopurilor lumii naturale, asupra coerenței sistemului lumii, care s-ar explica prin necesitatea unei ființe supreme și a unui legiutor. Dascălul trebuie să-și însușească ideea că nu este bine să se cultive frica față de puterea divină; nu prin idei false strecurate în imaginația copiilor se sprijină și se cultivă tendința copilului către religiozitate. Copiii vor înțelege, fără a avea încă ideea abstractă a datoriei, că există o lege mai presus de toate, care determină tot ce există și care nu ține de capriciile oamenilor.

Un mijloc nimerit de a face cunoscută ideea de divinitate constă în asemuirea lui Dumnezeu cu un tată de familie sub supravegherea căruia am fi așezați.

Religia are o puternică dimensiune moralizatoare. Ea este legea care stă în noi, este morală aplicată la cunoașterea lui Dumnezeu. Dacă religia nu se unește cu moralitatea, ea nu rămâne decât un simplu mod de a solicita pronia cerească. Religia se împlinește doar în acele inimi însuflețite de ideea datoriei morale. Legea divină trebuie să fie privită totdeauna ca o lege naturală, neimpusă cu forța. Educația religioasă presupune puternice antecedente morale. Ea nu începe, în nici un caz, cu teologia, cu instruirea abstractă. Precedentul comportamental este fundamentul și îmbie la speranța într-o acțiune reușită. Muștrările conștiinței vor rămâne fără efect dacă nu emerg dinspre divinitate, „al cărei scaun măreț este foarte înalt deasupra noastră, dar care a stabilit în noi un tribunal” (1992, p. 72). Educația care li se face copiilor va avea mai mult un caracter negativ decât pozitiv (în sensul dat de Rousseau: nu să dăm copiilor ceva, ci să-i apărăm, să-i ținem la distanță de ceva rău). Recitarea unor formule memorate mecanic nu le poate da decât o falsă idee despre evlavie. Adevăratul chip de a-l cinsti pe Dumnezeu este de a lucra și gândi în spiritul și vrerea lui, și mai puțin a-l invoca la tot pasul. Există o profanare prin supralicitare. „De câte ori oamenii pronunță numele lui Dumnezeu ar trebui să fie pătrunși de respect și, de aceea, ei ar trebui să uzeze rar de dânsul, și niciodată în mod ușuratic. Copilul trebuie să învețe a simți respect pentru Dumnezeu mai întâi ca stăpân al vieții sale și al lumii întregi, apoi ca protector al oamenilor, și, în sfârșit, ca judecător al lor” (1992, p. 72). Ideea de Dumnezeu este legată indestructibil de cea a datoriei, de respectarea necondiționată a părții din legea supremă răsfrântă în noi. Mai presus de idee stă actul moral, care este baza și călăuză ce ne duce către divinitate.

J.F. HERBART (1776-1841). Scopul educației, după Herbart, este de a forma la copil caracterul moral. De aici și primatul unui principiu care îi aparține marelui filosof german, cel al învățământului educativ, care conduce direct la moralizarea omului. Herbart a introdus în pedagogie principiul *învățământului educativ* pentru a circumscrie consecințele instruirii asupra educației voinței, a profilului moral al copilului. „Toată valoarea învățământului educativ – scrie urmașul lui Kant la Universitatea din Königsberg –

se măsoară în activitatea spirituală pe care o provoacă. Pe aceasta trebuie s-o sporească, nu s-o micșoreze; s-o înobileze, nu s-o degradeze” (Herbart, 1976, p. 21). Pedagogul amintit acordă o mare atenție valorilor și cere profesorilor să dezvăluie la lecții sensurile profunde ale cunoștințelor studiate (în etapa sau „treapta” valorificării). Herbart rămâne în istoria gândirii pedagogice prin avansarea cunoscutele trepte formale, transpuse de mulți metodiști la specificul educației religioase.

Este de acord cu ideea că educația religioasă merită a fi realizată devreme, în primii ani ai copilăriei, pentru a fortifica trăirea și conștiința religioasă. Religia, pentru copil, are un rol protector: ea ajută și fortifică, apără și construiește, dar nu trebuie dată copilului prin detalieri și intrare în amănunte. Se scot în evidență dimensiunile formative și mai puțin cele informative ale religiei. Religia se va preda nu la modul dogmatic, ci printr-o strânsă corelație cu cunoștințele despre natură și prin raportarea la deprinderile etice. Când vine la școală, copilul trebuie să fie pregătit încă din familie pentru fortificarea conștiinței religioase. Determinarea materiei învățământului religios stă în sarcina teologilor, iar filosofiei îi revine obligația să demonstreze că nici o știință nu e în stare să dea mai multă încredere decât credința religioasă. Particularitățile fiecărei confesiuni vor fi precedate de educația creștină în genere, iar aceasta se va sprijini pe povestirile biblice. Deși cere învățământului religios să cultive ideea de Dumnezeu, Herbart insistă mai ales asupra dimensiunilor morale ale acestei laturi a educației.

Scopul educației, după Herbart, este să cultive la fiecare materie de învățământ cât mai multe interese și să utilizeze pentru stimularea fiecărui interes cât mai multe obiecte de învățământ. Educația indirectă (învățământul) are la bază două tipuri de interese: interese de cunoaștere și interese simpatetice (subiectiv-practice). În grupa acestora din urmă intuim prezența intereselor religioase alături de cele morale și sociale.

MARIA MONTESSORI (1870-1952). Pedagogul italian a impus în pedagogia secolului XX o metodă de educație bazată pe respectarea libertății copilului într-un mediu organizat, bogat în stimuli dimensionați în funcție de interese și dorințe naturale. Pentru Maria Montessori, libertatea devine o condiție și o metodă de formare. În ființa umană – scrie pedagogul invocat – zace o impulsie naturală către creștere, pentru autotransformare. Impulsunile se manifestă infailibil, aproape după un plan providențial. Fiecare perioadă senzitivă presupune o anumită nevoie dominantă, iar satisfacerea acestei nevoi pregătește calea pentru apariția alteia. Copilul, asemenea unui burete, absoarbe din jur ceea ce îi trebuie la un moment dat, transformând totul în propria sa substanță. Copilul nu este format de educator, ci se formează singur. Rolul educatorului este de a pregăti mediul favorabil pentru această autoformare. Educația senzorială devine dominantă în școlile montessoriene.

Principiul educațional schițat mai sus rămâne valabil și pentru realizarea educației religioase. Se are în vedere pregătirea unei ambianțe care să favorizeze expansiunea sentimentului religios, a bunătații inimii și a conștiinței religioase. Există o simetrie între educația senzorială, practică și educația sentimentului pietății. Maria Montessori a experimentat propria metodă de realizare a educației religioase la o școală de stat din Barcelona. Pentru aceasta, a creat o *biserică a copiilor*, pe măsura și în funcție de nevoile acestora. Atât mobilierul, cât și unele obiecte de cult (catolic) au fost proporționate după posibilitățile fizice și mentale ale copiilor. Ei înșiși aveau posibilitatea să aranjeze scăunelele pentru îngenunchere, să tragă perdelele de la ferestre, să rearanjeze grupurile de statuete sau florile, să aprindă lumânările. În biserică astfel proiectată și administrată

oficia și instruia un preot. Exercițiile anterioare în care fuseseră antrenați copiii se dovedeau și în acest cadru fructuoase. Exercițiile de *păstrare a liniștii*, realizate în sala de curs, deveneau aici reculegere interioară în semiîntinericul din casa Domnului. Gesturile din capelă deveneau aplicații ale unor scheme comportamentale însușite cu grijă în spațiul clasei. În același timp, copiii făceau deosebirea dintre gestul din afara capelei și semnificația nouă, dobândită de același gest în noul ambient. Semnificația mistică a gesturilor din interior căpăta din ce în ce mai mult densitate și acestea erau interiorizate din ce în ce mai pregnant de către copii. La un moment dat, când copiii au deprins scris-cititul, au fost puși în situația de a construi ei înșiși obiecte de cult în miniatură sau au fost implicați în mod activ în cadrul ceremoniei religioase. Erau supuși unor exerciții de selectare și grupare a obiectelor sacre, în funcție de rolul lor în cadrul ceremoniei. Simultan, copiii își însușeau și o serie de termeni specifici exercițiului sacramental. „Religioși și liberi în operațiile lor intelectuale și în munca pe care metoda noastră le-o oferă – concluzionează Maria Montessori –, ei își clădesc spirite puternice, robuste, ca și corpurile lor ce sunt bine hrănite. Crescând în acest mod, ei nu au nici timiditate, nici frică. Ei arată o plăcere dezinvoltă a curajului, o cunoaștere sănătoasă a lucrurilor, o credință înaintea de toate în Dumnezeu, autorul și conservatorul vieții. Sunt atât de capabili de a distinge între lucrurile naturale și supranaturale, încât această intuiție ne face să credem că ar fi o perioadă senzitivă religioasă: prima vârstă pare a fi legată de ideea de Dumnezeu, precum dezvoltarea corpului depinde atât de puternic de legile naturii ce sunt pe cale de a se transforma. Îmi amintesc de o fetiță de doi ani care, în fața unei statuete a pruncului Iisus, spuse: «Aceasta nu este o păpușă» (Montessori, 1958, p. 234). Ca o altă posibilitate de a introduce copiii într-un cult religios, Montessori sugerează lucrările practice, de cultivare a grâului sau de facere a vinului, ca materiale indispensabile și legate de taina euharistiei. Cu acest prilej, copiii iau act de cele mai intime procese naturale, care întregesc sau susțin dialectica devenirii divine.

3.6. Preocupări spiritual-religioase în pedagogia contemporană

Pedagogia existențialistă

Un grup de pedagogi iluștri, care își originează gândirea în filosofia existențialistă, au insistat în mai multe lucrări asupra importanței și formelor de insinuare a educației religioase. Merită să amintim, în acest sens, prestațiile următorilor gânditori: James D. Smart, Iris V. Culley, D. Campbell Wyckoff și George F. Kneller (cf. Gangel și Benson, 1994). James D. Smart scrie de pe o poziție prezbiteriană și susține ideea că recuperarea teologiei este de mare importanță pentru sectoarele practice din viața Bisericii. După el, învățământul trebuie să existe pentru că viața care a venit în lume prin Iisus are nevoie de un canal de comunicare uman, prin care să se poată ajunge la un număr tot mai mare de bărbați, femei, copii, tineri și să se întrupeze în actele lor. Rațiunea educației religioase constă în a adânci canalul uman, a ajuta la creșterea și sporirea spiritului în om, prin raportarea permanentă la Hristos și la chemările Bisericii. Iris V. Culley se remarcă prin deschiderea ecumenică a preocupărilor sale. Ea vorbește de un învățământ centrat spre viață, dar nu în sensul filosofului pragmatist John Dewey, ci în înțelesul întăririi raportului sinelui cu alții, cu lucrurile, cu universul și cu istoria. D. Campbell

Wyckoff este preocupat de legarea teoriei educației de teologie. După el, învățământul religios este procesul dirijat prin care copiii, tinerii sunt ajutați să dobândească în fiecare etapă de creștere acele deprinderi, abilități, atitudini, opinii, idei, intenții care să le permită să-și formeze o personalitate tot mai integrată, să ducă o viață competentă și satisfăcătoare în mediul lor social și să lucreze tot mai strâns împreună cu Dumnezeu și cu omul, pentru a transforma societatea într-o adevărată comunitate de oameni, care să trăiască în înțelegere unii cu alții. George F. Kneller vede în existențialism o concepție sănătoasă despre educație. În opinia sa, experiența este o instanță hotărâtoare pentru soarta individului. Prin experiență dispăre calitatea de „lucru” și apare calitatea de „personalitate”. Realitatea obiectului sau a persoanei a devenit o certitudine prin „contactul” prilejuit de experiență. Învățământul este o încercare creativă de a rezolva diferențele dintre individ și societate, de a menține libertatea individului fără a-i permite acestuia ceva care să poată dăuna societății.

Teorii pedagogice spiritualiste

Adepții acestui curent pedagogic sunt interesați de relația care se stabilește între eu și univers, de misterul și metafizica acestui raport. Substraturile metafizice sunt destul de eterogene: de la creștinismul clasic sau revizuit, trecând prin budismul zen și taoism și ajungând până la presuposițiile New Age-ului în materie de educație. În concepția adepților acestui curent, individul trebuie să învețe să se elibereze de contingent și să se depășească pentru a se înălța la un nivel maxim de spiritualitate și autonomie. Toate energiile interioare se cer a fi canalizate pentru a asigura medierea și contemplarea transcendentului. Energia se găsește în interiorul persoanei. Ființa umană se va pune în contact cu divinitatea, care este prezentă peste tot. Rolul inițiativei îi aparține însă omului. Este și ceea ce susține Krishnamurti, un reprezentant al acestei direcții: „Problema de a ști dacă există un Dumnezeu, un Adevăr, o Realitate (sau orice nume i-am mai da), nu poate găsi niciodată un răspuns în cărți, la preoți, la filosofi sau la salvatori. Nimeni și nimic nu poate să răspundă la această întrebare decât voi înșivă, și de aceea e nevoie de o cunoaștere a sinelui. Lipsa de maturitate este o lipsă în a te cunoaște. A te cunoaște este începutul înțelepciunii” (apud Bertrand, 1993, p. 22).

Principiile de bază ale mișcării spiritualiste sunt următoarele:

- complementaritatea experiențelor fizice și spirituale; acceptarea explicației doar ca o metaforă; utilizarea unor niveluri explicative noncontradictorii pentru a da seama de propriul realității fizice, biologice, mentale și spirituale;
- concepția teleologică a vieții și a evoluției: realitatea ultimă este percepută ca fiind unică și transcendentă; orice act fiziologic dobândește o valoare umană când cuprinde și o dimensiune spirituală;
- descoperirea valorilor fundamentale în experiența interioară, în ierarhia nivelurilor conștiinței; posibilitatea de influențare supra- și subconștientă;
- scopul vieții ar consta în participarea conștientă la creșterea individuală și la procesul evoluției; dezvoltarea individuală este posibilă în comunitate, prin integrare în joc, în muncă și implicare în propria creștere;
- scopul societății este de a favoriza dezvoltarea potențialurilor transcendente și emergența individului către perfecțiune.

Educația spiritualistă trimite la o filosofie a eternității și a universalității. Ființa umană este caracterizată prin puterile transcendente ale conștiinței sale. Omul se ridică

la altitudinea cerută de divinitate atunci când conștiința lui dobândește această dimensiune cosmică și transcendentă.

Vom trece succint în revistă principalele contribuții ale pedagogiei care se subordonează direcției în discuție (cf. Bertrand, 1993).

A. MASLOW. Gândirea psihologică și pedagogică a lui Maslow a trecut prin trei stadii: behaviorismul, umanismul și momentul metafizic. Odată cu nașterea propriului său copil, el a înțeles că educația trebuie să favorizeze autoactualizarea persoanei, adică posibilitatea de a deveni pe deplin uman și a-și dezvolta la maximum potențialurile firești. El a afirmat că învățarea intrinsecă sau actualizarea sinelui este mai importantă decât învățarea extrinsecă, adică cea realizată prin memorarea faptelor, legilor etc. De aceea, Maslow va visa la un colegiu fără cerințe sau diplome, în care fiecare individ ar urma să-și stabilească propriul său traseu educațional. În contact cu literatura zen, psihologul american va ajunge să fundeze o teorie bazată pe transcendență. Tinde să înlocuiască vechiul concept de autoactualizare prin expresia de plenitudine umană. Studiind din punct de vedere psihologic experiența mistică și religioasă, Maslow va distinge două tipuri de cunoaștere: conștiința cosmică, ca un sentiment de apartenență la univers, și percepția restrânsă a unui element particular (cum ar fi o floare sau un fluture), prin care subiectul se uită pe sine ca subiect. După el, mai degrabă experiențele cotidiene conțin elemente religioase, decât religiile convenționale. Experiența religioasă transcendențială nu ar avea nimic în comun cu instituțiile religioase: de aici și teza paradoxală pe care o susține Maslow, și anume că experiența religioasă autentică este invers proporțională cu gradul de organizare a unei instituții religioase. Maslow identifică un ansamblu de valori ale ființei, care o fac să se situeze dincolo de actualizarea de sine. Aceste valori, numite și metanevoi, sunt adevărul, frumusețea, bunătatea, unitatea, energia vitală, unicitatea persoanei, justiția, ordinea, simplitatea, bogăția inimii etc. Dintr-un anumit punct de vedere, educația constă în a facilita cunoașterea de sine în legătură cu această apartenență la univers. Ar fi vorba de a învăța ceea ce ești, de a asculta de vocile interioare, de a descoperi sensul profund al existenței tale. Persoanele care își conștientizează propriul interior pot să-și extragă și să pună în funcțiune o multitudine de valori. Educația ar avea menirea de a descoperi subtectonica subiectivă și satisfacerea metanevoilor. Viața se cere a fi prețuită în acest sens, iar bucuria de a trăi trebuie să ne conducă toți pașii. Sistemul școlar actual nu cultivă bucuria de a trăi; această formă „behavioristă” de învățământ se cere a fi întregită cu tehnici de meditație și de contemplație. Profesorul trebuie să fie deschis; el are datoria de a-l ajuta pe elev să se descopere. Se vor satisface nevoile psihologice fundamentale: securitatea, sentimentul de apartenență, dragostea, respectul, prețuirea. Cel mai bun mod de a preda o materie este de a facilita elevului o percepție intuitivă privind relația sa cu universul. Copilul se cuvine a fi adus la starea de a intui simultan temporalul și eternul, de a recepta un obiect sau eveniment în dimensiunea sa sacră și profană. Într-un cuvânt, educația are ca scop favorizarea, la nivelul individului, a cunoașterii Ființei.

W. HARMAN. Acest autor propune o concepție privind cunoașterea umană care corespunde unei viziuni metafizice asupra vieții. Principalele caracteristici ale gândirii sale sunt:

- a) cunoașterea este inclusivă și nu exclusivă; distincția dintre știință și religie sau discipline umaniste se atenuază; se acordă o importanță egală atât experienței subiective, cât și celei obiective;

- b) știința este eclectică în ceea ce privește metodologia; experiența controlată nu este singura cale de a ajunge la adevăr; se propune complementaritatea în detrimentul reducționismelor metodologice sau explicative;
- c) noua paradigmă a cunoașterii se va deschide tentativelor de sistematizare ale experienței subiective;
- d) știința nu se va fundamenta pe dihotomia observator/observat sau anchetator/anchetat; se manifestă tentația unei colaborări între cele două instanțe;
- e) știința se va baza nu numai pe neutralitatea obiectivă, ci se va afirma ca morală atașată condiției umane;
- f) știința va încerca să reconcilieze dihotomii precum libertate/determinism, materialism/transcendentalism, știință/religie;
- g) paradigma metafizică va favoriza o viziune totală asupra experiențelor, precum creativitatea, intuiția, trăirea mistică, experiența religioasă etc.

Harman susține că educația are menirea să pună accentul pe căutarea centrului divin. Ea are ca scop căutarea absolutului printr-o tehnologie modificatoare asupra individului, prin dezvoltarea și actualizarea unor multiple fațete ale conștiinței. Educația este o căutare interioară cu scopul de a-l scoate pe individ din propria sa cochilie. Prin educație, se face pasul către o formă superioară de cunoaștere. Cunoașterea umană se face prin integrarea unor niveluri distincte, de la inferior la superior, în următoarea ordine: mai întâi există o percepere senzorială, apoi intervine conceptualizarea și, în final, se ajunge la modalitatea extrasenzorială de raportare la realitate. Fiecare nivel îl include pe celălalt. Perceperea ordinii cosmice duce la o iluminare intelectuală, la o exaltare morală și la un sentiment de bucurie imposibil de descris prin cuvinte, dar care este similar cu acel sens al imortalității, al conștiinței vieții eterne. Harman concepe activitățile educative ca pe o tehnologie a schimbării persoanei în consens cu o filosofie a unui transcendentalism existențial. Organizarea acțiunilor educaționale este centrată pe educat. Elevul fiind agentul principal al acestui travaliu, el singur își va căuta calea potrivită de autoperfecționare. Își va alege programul pe care îl dorește, se va autoevalua, își va redimensiona traseul educativ atunci când găsește necesar acest lucru.

G. LEONARD. Criticând sistemul actual de învățământ, bazat pe pasivitate și iresponsabilitate, pe spiritul represiv și conservator, Leonard propune o variantă de învățare legată de plăcere și viață. El afirmă că starea naturală a omului este bucuria, o forță care l-ar putea conduce pe individ până la starea de extaz. Extazul este acea modalitate a omului de a intra în contact cu o Conștiință a universului. Este un mod de racordare a ființei la ritmul fundamental, originar. De aceea, propune o educație extatică, ce reconciliază învățarea cu viața, rațiunea cu câmpul emotiv. Educația bazată pe bucuria de a învăța se sprijină pe o trăire mistică a raporturilor noastre cu universul. Misticismul se poate reinterpreta, acesta fiind o credință în care sinele se unifică într-un tot numit Dumnezeu sau Unitatea universului. Educația trebuie să îndeplinească două sarcini: mai întâi, va conduce la o eliberare a activităților din școală de corsetul preocupărilor efemere, cotidiene, de rutine, pentru a pune în centru creativitatea; apoi, elevul va achiziționa o disciplină interioară similar artistului creator, și un sens al responsabilității cosmice. Valorile care trebuie cultivate la elevi sunt: împărtășirea spirituală, creativitatea, prietenia, cooperarea, empatia și deschiderea sufletească. Meditația și lectura textelor sacre sunt modalități ale educației extatice. Meditația este un exercițiu care permite celor

două sfere ale psihicului, oarecum separate (cunoașterea și credința), să se regăsească într-o unitate a certitudinii. Ceea ce se numește inconștient trebuie exploatat și pus la baza renașterii spirituale. Meditația autentică conduce la dispariția tuturor diferențelor și contrarietăților. Educația transcendențială are ca rezultat ștergerea dihotomiilor dintre individ și univers și facilitarea unui acces direct, fără categorizări, la unitate. Educația, conchide Leonard, se cere a fi mistică, liberatoare de toate dihotomiile, plină de energie și bazată pe bucuria de a căuta. Ea trebuie să permită renașterea individului prin punerea bazelor unei legături indestructibile cu Cosmosul.

M. FERGUSON. Acest autor propune și el o educație transpersonală necesară unei înnoiri spirituale. Sistemul actual școlar este birocratic și trunchiază realitatea. Disciplinele școlare desfigurează experiența și cunoașterea umană și fac să dispară continuitatea și unitatea raportării omului la existență. În cele din urmă, școala instituționalizată împiedică formarea autentică a tinerilor. Principiile educației transpersonale, avansate de acest pedagog, sunt următoarele :

- a) educația transpersonală este independentă de sistemul școlar ; ea nu are nevoie de școli, căci durează toată viața ;
- b) acest tip de educație pleacă de la elev, de la dorințele și nevoile sale ; învățarea este concepută ca o călătorie, o experiență interioară, o transformare a sinelui ; educația transpersonală încurajează elevul să fie treaz și autonom, să exploreze toate ascunzăturile sufletului, să găsească sensurile ultime, să-și testeze limitele interioare etc. ;
- c) educația transpersonală pune accentul pe continuumul cunoașterii și este alergică la discontinuitatea și diviziunile clasice dintre științe, la programele obligatorii prescrise pentru grupele omogene de vârstă ;
- d) educația se va centra nu pe achiziționarea și îngurgitarea de cunoștințe, ci pe învățarea învățării ; e nevoie să învățăm să ne interogăm, să punem cele mai bune probleme ;
- e) accentul este pus pe gândirea divergentă, pe intuiția creatoare, pe trăirile spirituale, pe visare ;
- f) acest tip de învățământ respectă autonomia elevului, o cultivă și o întărește.

Ferguson recunoaște că școala, de una singură, nu poate accede la aceste obiective. Este nevoie ca întreaga comunitate să se implice, pentru crearea unei matrici educative generalizate și atotcuprinzătoare.

C. FOTINAS. Fotinas s-a ambiționat să construiască o teorie a educației, numită și educație metafizică sau transpersonală, care să favorizeze și să faciliteze dezvoltarea și devenirea ființei umane în funcție de natura sa intimă, ireductibilă. Condamna educația utilitară de astăzi, visând la o educație care să emeargă din și spre profunzimile ființei umane. Marea educație, spune el, este fără educatori ; cunoașterea pe care o cultivă ea este noncunoașterea. Aceasta se manifestă ca o tăcere totală, fără dorințe, și se realizează fără acțiune, prin contemplare. Profesorul este un simplu asistent al sufletelor educaților, un îndrumător spiritual care cultivă profunzimile și nu transmite un mesaj oarecare. Educatorul apelează la un mister al deschiderii sufletului, fără ca acest lucru să devină manifest la nivelul elevului. El îl învață pe educat chiar fără ca acesta să știe că este educat.

* * *

Se poate conchide că teoriile spiritualiste sau transcendente se bazează pe depășirea distincției dintre subiect și universul în care acesta trăiește. Ceea ce se urmărește este relația individului cu universul în care se află, univers înțeles ca un mare tot. Educația se face fără un ghid manifest, fără instructor, fără autoritate. Transcendența subiectului, detașarea de orice subiectivitate se situează în inima acestei cunoașteri de ordin spiritual. Relația cu divinul, misticul, experiențele intuitive ale Unității au prioritate în concepția autorilor menționați mai sus. Educația transpersonală constă în depășirea unor dihotomii tradiționale, cum sunt cele dintre obiect și subiect, între persoană și lume în vederea accederii la Unitate. Ea are la bază ascultarea, receptivitatea, intuiția, dragostea, dăruirea de sine și sinergia spirituală. În măsura în care aceste principii nu conduc la erezii și cultivă integralitatea spiritului, pot fi acceptate tendențial și aplicate secvențial în cazul educației religioase. Multe reguli sunt specifice și educației religioase. Rămâne de văzut dacă în spatele unor rafinamente stilistice sau interpretative nu se ascund practici deja știute sau aplicate (în paranteză fie spus, unele dintre principiile enumerate mai sus nu sunt decât redescoperiri ale unor idei aparținând adeptilor „educației noi”, de la începutul secolului XX). Să reținem că există un curent de opinie în pedagogia contemporană care se ocupă de cultivarea interiorității, care atestă încă o dată importanța și necesitatea unei paideutici centrate pe dimensiunea spirituală a ființei.

CAPITOLUL 4

Modele și motive educaționale în creștinism

4.1. Pentru o pedagogie a modelelor

Căutarea și promovarea modelelor formative au fost și sunt preocupări explicite ale tuturor paradigmelor educaționale sau ale unor proiecte socioculturale. Încercarea de a găsi modelul potrivit, la un moment dat, pentru colectivitate sau individ rămâne o temă de reflexie nu numai pentru educatorii implicați direct într-un program instituțional de formare, dar și pentru alte compartimente ale comunității, ce nu se pot sustrage unor obiective educaționale (familie, biserică, armată, mass-media etc.).

Modelul educativ este un corpus exemplar de norme, fie doar stipulate, fie doar întrupate, fie emise și încarnate în același timp; exigențele de perfecționare a persoanei pot fi enunțate pur și simplu, dar și întrupate la nivelul unor acte, conduite, habitusuri aparținând unor indivizi actuali sau potențiali. Modelul poate fi atât o construcție ideatică, abstractă, cuprinzând imperative și valori (uneori ușor utopice), dar se poate identifica și în modul de a fi sau de a deveni propriu unei personalități. Ambele ipostaze ale modelului formativ își au importanța lor. Modelul paideic abstract este conștientizat sub forma unui ideal, care îl animă și-l poate propulsa pe individ pe un traseu existențial superior. La nivelul practicilor educaționale curente se invocă deseori idealul educațional, care este un supramodel ce întrupează o normativitate referitoare la profilul caracterial-comportamental al unei personalități. Sunt tineri – mai ales adolescenți – care se dovedesc mai degrabă afectați și atrași de mirajul unei construcții ideatice, cu o tentă ușor metafizică, decât de concretețea pe care o poate dobândi setul respectiv de valori. Dimensiunea „transcendentă” a modelului devine efectivă și lucrătoare asupra candidatului la formare. Modelul concret, immanent (un profesor, un părinte, un prieten, o personalitate oarecare, un star de cinema sau din domeniul muzicii etc.) îi poate și el capta pe tineri, prin contagiune directă, datorită forței efuziunii valorice (sau nonvalorice) răspândită masiv, prin prezența unor calități ce tind să fie imitate sau amplificate.

Modelele pot fi directe, identificabile imediat în realitatea proximă în care suntem integrați (profesorul meu, prietenul meu etc.), dar pot fi și indirecte, mediate de diferite ipostaze culturale (literatură, film, mitologii – mai vechi sau mai noi etc.). Modelele pot fi atât reale, naturale, cât și ireale, construite. Ele sunt purtătoare de valori, dar și de false valori. Le putem întâlni din întâmplare, fără căutări îndârjite, noi ducându-ne spre ele, sau din inițiativă proprie (chiar dacă dimensiunile acestora ni le-am proiectat de mult în spiritul nostru), dar, de multe ori, acestea ne sunt sugerate, induse sau impuse cu acribie prin tehnici sofisticate de manipulare a conștiințelor.

De regulă, modelele sunt livrate sau sugerate de alții. Educația instituționalizată reprezintă o heteromodelare (formare de către alții), după repere de multe ori unice, standardizate, în conformitate cu o gamă destul de săracă de modele, dacă nu chiar unilaterale. Deseori, modelele livrate „oficial” sunt substituite ilicit de școlari cu alte modele, procurate pe cont propriu din mediul în care ei se mișcă, unele dintre ele fiind valide, altele având evidente dimensiuni malefice. Automodelarea este deosebit de pozitivă, dar ea apare după o heteromodelare prealabilă. Modelarea făcută de alții trebuie să conducă la conturarea unei autonomii și a unei responsabilități în ceea ce privește automodelarea. Căutarea de unul singur a modelului autentic și potrivit propriului eu ar trebui să constituie ținta supremă a oricărui program de pregătire. Într-o perioadă de inflație a modelelor (criza modelelor formative nu este de ordinul penuriei, ci de ordinul supraproducției), accentul va fi pus nu pe izolarea și neantizarea modelelor negative (care vor circula oricum – cenzurarea lor nu mai poate fi o cale sigură de a le stârpi), ci pe imunizarea individului față de contagiunile posibile venite din direcția falselor modele. Dacă există o criză a modelelor formative, aceasta derivă din proasta noastră situație și orientare față de ele. Există suficienți stimuli modelatori în jurul nostru, dar trebuie să știm să-i depistăm și să ne orientăm spre cei valizi, autentici și nu spre alții. Educații își vor alege singuri modelele veritabile, neluând în seamă incitări venite dinspre cele false. Cele false, care sunt cu nemiluita, trebuie arătate, criticate și izolate. Vor dispărea de la sine, poate, când persoanele nu le vor mai lua în seamă.

Modelul atrage prin aceea că întrece la un moment dat, dintr-un punct de vedere, felul de a fi al persoanei care se raportează la el. Prin el îmi dau seama că ceva din ființa mea este precar sau limitat, dar, în același timp, mă mobilizez pentru a depăși starea conștientizată. Tentația asemănării cu chipul altuia se naște în cazul unei diferențe axiologice autoasumate și recunoscute de cel în cauză. De aceea, nu-mi pot propune să „semn” cu mine însumi, ci cu „altceva” sau „altcineva”. Progresul și împlinirea în plan axiologic sunt incompatibile cu situațiile mononivelare, tautologice. Modelarea presupune acceptarea unei alterități care mă întrece valoric (sau despre care eu, cel puțin, cred acest lucru). Există însă riscul ca în această devenire și acaparare a trăsăturilor modelului să pierd din vedere distanța pe care trebuie s-o păstrez față de el. Acapararea totală a unui model mă poate desființa pe mine ca entitate, ca personalitate. Nu toate notele modelului sunt transferabile sau benefice pentru mine și nu toate trăsăturile mele se lasă modelate în sensul cerut de model. Modelarea este, de fapt, o negociere între eul propriu și alteritate. Aceasta este un fel de fericită întâlnire ce cauzează o revelație a unor calități pe care le posed deja dar care sunt „trezite” de căutare, de o regăsire a mea pe drumul către model. Încăpățănarea de a deveni identic cu modelul mă conduce către desființare.

Modelul va funcționa doar ca un punct de referință pentru cel ce tinde să și-l aproprieze. Trebuie să ne ducem suficient de mult către acesta, dar să și păstrăm distanța cuvenită. Modelul veritabil ne pune în mișcare, ne urnește ființa din loc, dar ne și pune pe gânduri, ne invită la reflexie, ne trimite, printr-un fel de recul, la noi înșine. Într-o anumită măsură, el ne ține pe loc, ne stabilizează într-o matcă ce ni se potrivește sau este pe măsura noastră.

Modelul este un pretext pentru regăsirea proporțiilor noastre adevărate. Este bine să știm cât să ne apropiem de el, până unde merge filiația, când și cât să ne împotrivim acestuia. „Despărțirile” de model sunt normale și pot să dea seama tocmai de măreția forței și de amploarea lucrării acestuia asupra noastră. Adevăratul model este cel ce ne

trimite dincolo de el, cu ceva din el, pentru regăsirea naturii noastre intime. Ocultarea sau dispariția *modelului* anunță maturizarea *modelării* noastre. Forța modelului stă în amplitudinea și adâncimea modelării. Un model ne-a format cu adevărat când nu mai avem nevoie de el, când ne putem descurca *fără* el. Și, poate, atunci când noi înșine am devenit, pe nesimțite, *un alt model*.

Căci modelul nu aspiră la singularizare, ci caută să se multiplice prin difuziune. Nu unicitatea splendorii lui trebuie să ne impresioneze, ci multiplicitatea disipării generoase, la nivelul cât mai multor indivizi. Modelul nu este „mare” prin el însuși, ci prin reverberațiile lui în timp și spațiu, datorită forței iradiante ce se exercită asupra unei totalități de oameni.

Modelul este (auto)reproductiv, se perpetuează prin alte modele ce tind spre același rang și valoare.

4.2. Iisus Hristos ca învățător suprem

Se știe că pedagogia operează cu categorii teleologice, cu finalități, cu modele, cu scopuri educaționale. Validitatea acestora depinde de corelativitatea cu valorile fundamentale, dar și cu posibilitățile umane de a le încorpora. Se știe că, dacă idealul educativ ar fi prea „înal” sau, dimpotrivă, susceptibil de a fi atins integral, atunci el ar înceta să mai funcționeze ca atare. Drumul spre ideal se va face prin partea sau dimensiunea sa realizabilă, anunțându-se, astfel, posibilitatea împlinirii lui parțiale.

Idealul vine să sublinieze caracterul supra-natural al educației (în sensul că educația tinde spre depășirea datului natural, spre modificarea comportamentului inițial al educatului) și face ca imaginarul să-și găsească o expresie palpabilă. În acest orizont, posibilul are o funcție constructivă și dobândește o dimensiune ontologică. În noua lume imaginată, totul este posibil să se întâmple, să se ivească, să se transforme. Educatul e o potență în măsură să dobândească orice formă. E nevoie de un simplu semn. Contează însă ca semnul și primul pas spre înfăptuirea lui să fie cele bune. Din acest punct de vedere, asistăm la o suprasaturație de (pseudo)modele, de incitări formative înspre traiecte periculoase sau, oricum, despre care nu știm unde conduc.

În căutarea modelului veritabil aducem în atenție paradigma formativă specifică religiei creștine, care ne poate oferi, prin însăși emergența sa, dar și prin reverberațiile acesteia în timp și spațiu, *un veritabil model paideic al devenirii noastre autentice*. Menționez faptul că pledoaria care urmează este avansată de un mirean și că vizează, mai ales, publicul de aceeași factură.

Exemplaritatea modelului creștin derivă din *dimensiunea transcendentă* a unui mod virtual de existență și, de aici, din pregnanța, consistența și autoritatea lui pentru ființa limitată. Comparativ cu alte idealuri educaționale vehiculate în istorie, modelul formativ hristic rezonază atât cu pornirile metafizice ale omului, de ascensiune infinită către zărilor perfecțiunii exemplare, cât și cu dorința firească de autoîmplinire în limitele înguste, determinate, ale unui mundan imperfect, dar perfectibil. Idealul creștin vizează raportarea omului la Dumnezeu, apropierea ființei limitate de Ființa Infinită. Apropierea nu poate merge până la identificare. Omul nu are acces la condiția lui Dumnezeu. Însă el trebuie să ținască a ajunge în împărăția perfecțiunii, știind că aceasta este o condiție amânată. „Partea” transcendentă a idealului creștin nu este de aceeași factură ca și a

ceea a unui ideal oarecare, de sorginte laică. Această dimensiune nu mai este erodabilă în timp și spațiu și nu mai suportă doza de relativism pe care idealul lumesc, profan îl presupune.

Exemplaritatea devenirii creștine o aflăm atât în *Sfânta Scriptură*, cât și în *Sfânta Tradiție*. Găsim de cuviință să subliniem faptul că este foarte importantă corelativitatea dintre cele două surse fundamentale. Relevanța pedagogică trebuie căutată nu numai în cumulul ideatic revelat în scrierile biblice, ci și în felul în care învățătura primă s-a statornicit în trăirea și experiența oamenilor. Actul pedagogic adevărat apare dintr-o anume transformare a mundanului după liniile de forță ale transcendentului. Exemplaritatea de ordin scripturistic (în special cea vetero-testamentară) și exemplaritatea mundană (a Sfinților Părinți, a marilor trăitori și sporitori ai credinței creștine) gravitează în jurul exemplarității formative a lui Iisus Hristos, ca o încununare a celor două planuri (etalată, mai ales, în Sfintele Evanghelii). Prin întruparea Sa, „devenind asemenea oamenilor și la înfățișare aflându-se ca un om” (Filipeni 2.7), ne-a putut oferi conduita concretă, la care putem accede și noi. Dacă această conduită exemplară ar fi rămas numai la stadiul unui discurs revelat, al unor normative abstracte, supraindividuale, valoarea acestui model ar fi rămas destul de palidă. Dar după cum știm, Iisus Hristos, prin vorbele și faptele Sale, și-a trăit învățătura Sa, ne-a arătat, trăind ca noi, că putem trăi asemenea Lui.

Dar în ce constă specificul modelului hristic?

Iisus Hristos este norma fundamentală, paradigma existențială de la care se va inspira adevăratul creștin în acțiunile sale. În măsura în care noi ne livrăm Lui, și Dumnezeu coboară în noi. „Fiți dar următori ai lui Dumnezeu, ca niște fii iubiți” (Efeseni 5.1) – ne cheamă Sfântul Apostol Pavel. Și acest travaliu se cere a fi făcut pe cont propriu și în mod liber, „până vom ajunge toți la unitatea credinței și a cunoașterii Fiului lui Dumnezeu, la starea bărbatului desăvârșit, la măsura vârstei deplinătății lui Hristos” (Efeseni 4.13). Iisus Hristos este modelul formator prin excelență. Tradiția ne îndeamnă să-l imităm pe el, să-i urmărim exemplul și nu să fim egali lui. Hristos este un model care transcende omul; acesta din urmă pretinde și caută să-l egaleze, fără însă a atinge statutul său. Vom face în acest punct următoarea precizare: observăm că modelul hristic îngăduie o perfecționare a atributelor umane reale și nu ne sperie prin intangibilitatea lui. Spre el au acces toți indivizii, indiferent de slăbiciunile și căderile de circumstanță. Nimeni nu este împiedicat de nimic în acest urcuș. Departe de a fi un rețetar abstract și impersonal, creștinismul permite o concretizare a valorilor la nivelul actelor și comportamentelor ființei „căzute”. Mai consemnăm faptul că ortodoxia este deosebit de înțelegătoare față de concretețea existențială și mai îndurătoare, prin doctrină și prin practicile liturgice, față de durerile și precaritățile lumești. Nefiind la fel de penetrantă sau ancorată în frământările sociale precum alte confesiuni, ea acordă o mai mare atenție individului retras, spiritualului, contemplativității tainice dar sporitoare. Aceasta pare a fi o confesiune mai mult pentru individ decât pentru mase, mai mult pentru forul interior decât pentru spațiul agoriei. De aceea, poate, ortodoxia este mai puțin ostentativă, mai intimă, mai permisivă perimetrului privat. Ea nu anatimizează și nu alimentează deliruri megalomane, nu răstoarnă orânduiri în chip spectacular, ci reformează umanul din interior, cu răbdare și calm. Ea nu se declamă pe stadioane sau în piețe publice, ci lucrează sporitor, aproape imerceptibil – anonim – în chillii, biserici, societate. Implicarea sa nu este întotdeauna afișată, ci se face după un scenariu mai puțin vizibil. „Rezultatele” acestei implicări nu sunt întotdeauna imediate, dar sunt adânci și de durată.

Exemplul personal pare a fi temelia oricărei educații. Este ceea ce Iisus Hristos a făcut neîncetat prin cuvintele, faptele și pildele Sale. Chemările Lui trimit direct la concretețea experienței personale: „Fiți voi desăvârșiți, precum Tatăl vostru din ceruri desăvârșit este” (Matei 5.48); „Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși” (Matei 19.19); „Eu sunt Calea, Adevărul și Viața. Nimeni nu vine la Tatăl Meu decât prin Mine” (Ioan 14.6); „Ci toate câte voiți să vă faceți vouă oamenii, asemenea și voi faceți lor...” (Matei 7.12); „Și care este mai mare între voi să fie slujitorul vostru; Cine se va înălța pe sine se va smeri, și cine se va smeri pe sine se va înălța” (Matei 23.11-12). Pentru creștin, idealul este de realizare, prin efort propriu, a transferului unor trăsături de la modelul suprem la creatură. „Eu sunt Lumina lumii; cel ce Îmi urmează Mie nu va umbla în întuneric, ci va avea lumina vieții” (Ioan 8.12). Iisus Hristos cuprinde toate attributele învățătorului perfect; activitatea sa formativă suportă toate metaforele posibile, prin care este exprimată formarea personalității. Astfel, Hristos este considerat:

- ghid care conduce omenirea spre Împărăția cerească, care a spus „eu sunt calea, adevărul și viața”, care veghează asupra corabiei, care liniștește furtuna;
- cel care hrănește aducând mana, euharistia, care înmulțește pâinile, care transformă apa în vin, care se dă pe El însuși drept hrană;
- grădinar care îngrijește Raiul, maestru al secerișului, al facerii vinului;
- modelator, precum Dumnezeu Tatăl care l-a creat pe Adam, care fasonază omul asemenea vasului de lut;
- scrib divin care creează lucruri și stări prin cuvânt, care-și pune amprenta pe pagina albă care este sufletul omului;
- aducătorul de lumină și luminător în același timp;
- păstor și pescar de oameni;
- arhitect al lumii, botezător al templului, dulgher;
- părinte prin excelență, dător de viață, generatorul suprem;
- purtător al bogăției și harului;
- vindecător și tămăduitor de trupuri și suflete;
- comandantul oștilor cerești, luptător și învingător al celor rele.

Alinierea la perfecțiunea emisă neîncetat de divinitate îl înalță pe om ca individ și specie, ajungând la o distanță imensă de cele mai elementare forme de existență și manifestare a materiei. Superioritatea omului rezidă nu în structuralitatea avansată a materiei ce-l compune, ci în spiritul unic ce-l animă. El se dovedește a fi, în tradiția creștină, cea mai frumoasă realizare a Creației de care însuși Dumnezeu este mândru. „Rămâneți în Mine și Eu în voi. Precum mlădița nu poate să aducă roadă de la sine, dacă nu rămâne în viță, tot așa nici voi, dacă nu rămâneți în Mine. Eu sunt vița, voi sunteți mlădițele. Cel ce rămâne în Mine și Eu în el, acela aduce roadă multă, căci fără Mine nu puteți face nimic... Dacă rămâneți întru Mine și cuvintele Mele rămân în voi, cereți ceea ce voiți și se va da vouă” (Ioan 15.4-5, 7). Misiunea formatoare a creștinismului, de reconstruire a personalității umane (a „omului nou”), devine idealul explicit al acestei religii. Din perspectiva creștinismului, omul este o ființă suspendată între cer și pământ, nedeșăvârșită, dar care este chemată să intre în împărăția perfecțiunii, prin comuniunea cu Dumnezeu.

Pentru a conchide, vom scoate în evidență următoarele virtuți ale modelului paideic hristic:

- ancorarea acestuia într-un izvor valoric de înaltă relevanță și stabilitate – transcendența, cu atribute de perfecțiune indiscutabile;
- postularea iubirii aproapelui, ca principiu al acomodării tendențiale a omului cu valorile supreme emise sau preținse de divinitate;
- racordarea la posibilitățile și atributele reale ale indivizilor; corelativitatea cu disponibilitățile și limitele omenescului;
- valorizarea libertății interioare și a predispoziției spre activitate a discipolului; creștinismul nu impune, ci propune un model de conduită; încorporarea modelului este liberă, autonomă;
- valorizarea pozitivă a inocenței, a necunoașterii, a plasticității potențialității încă neîmplinite; a se vedea, în acest sens, chemarea lui Iisus de a accede la maturul lui la puritatea copilului: „Adevăr vă spun vouă, de nu vă veți întoarce și nu veți fi ca și copiii, nu veți intra în împărăția cerurilor” (Matei 18.3);
- deschiderea funciară către toate ființele, indiferent de apartenența inițială sau avatarurile existențiale, precum și evitarea culpabilizării omului; educația creștină nu are un caracter închis, exclusiv național, ci se deschide umanității întregi; aceasta are o adresabilitate generală.

Desăvârșirea umană este reîntipărirea pe chipul omului a frumuseții divine prin efort propriu, prin libera noastră alegere și prin imitația activă. Întruparea în om a atributelor accesibile ale divinității pare a fi scopul suprem al educației creștine. Prin intermediul acestei imitații personale, omul își apropiază tendențial frumusețea originară, desăvârșită, devenind consubstanțial cu expresia neprihănită a valorilor primare. Avem în acest caz o altă ipostază a metaforei plasticității prezentă în Geneză, cea a făcerii omului după chipul lui Dumnezeu, dar, de această dată, prin automodelare, prin continuă concretizare liberă de către creatură a atributelor perfecțiunii, întru chipat de Iisus. Asemănarea cu Dumnezeu ar trebui să fie țelul credinciosului. Vechiului *mimesis* între Fiu și Tată i se adaugă *mimesis*-ul dintre oameni și Dumnezeu-Fiul.

Hristos ne oferă *chipul* cu generozitate, dragoste și înțelegere. Dar oamenii rămân responsabili de calitatea *asemănării*.

4.3. Modelul slujirii aproapelui

Motivul slujirii aproapelui și al învățării lui, prin estomparea personalității celui care transmite înțelepciunea sau adevărul, este marcat de mai multe ori în Sfintele Evanghelii. Principiul pedagogic care acreditează ideea că cel care predă trebuie să renunțe la morgană de atotcunoscător, de superior față de cel care urmează a fi format (subordonându-se trăsăturilor de personalitate ale primitorului, devenind egal sau chiar un servitor al acestuia) nu este o descoperire a modernității actuale, ci este o achiziție mult mai veche, ipostaziată pregnant în textele biblice. Iată câteva extrase relevante din acest punct de vedere: „Dacă cineva vrea să fie întâiul, să fie cel din urmă dintre toți și slujitor al tuturor” (Marcu 9.35). „Căci cel ce este mai mic între voi toți, acesta este mare” (Luca 9.48). „Știți că cei ce se socotesc cârmuitori ai neamurilor domnesc peste ele și cei mai mari ai lor le stăpânesc. Dar între voi nu trebuie să fie așa, ci care va vrea să fie mare între voi, să fie slujitor al vostru. Și care va vrea să fie întâi între voi, să fie tuturor

slugă” (Marcu 10.42-44). „Deci, dacă Eu, Domnul și Învățătorul, v-am spălat vouă picioarele, și voi sunteți datori ca să spălați picioarele unii altora; Că v-am dat vouă pildă, ca, precum v-am făcut Eu vouă, să faceți și voi... Nu este sluga mai mare decât stăpânul său...” (Ioan 13.14-16). Educatorul autentic știe să stea în umbra discipolului, să-l secondeze discret, să-l consilieze în caz de nevoie, să-i sugereze o cale ca și când ar fi egalul lui și nu deținătorul suprem al adevărului. Există un fel rău de a transmite cunoașterea (de altfel, veritabilă, și necesară), care timorează, strivește sau ucide ceva în cel care primește. Sunt modalități de a transmite adevărul care ele însele îl ocultează sau îl denaturează. La fel cum poate exista o formă cuminte, smerită de sugereare a lui, și prin care, tocmai de aceea, adevărul se depozitează pentru totdeauna. Dascălul autentic este acela care nu dă... lecții. Autoritatea profesorală nu provine din înălțimea de la care se privesc lucrurile, ci este generată de instaurarea unei egalități securizante – bazată pe firescul de a deschide o cale, de a arăta și descoperi o lume celui aflat în căutare. Crearea unei relații cu cel ce urmează a fi educat contează în primul rând. Transmiterea învățării propriu-zise urmează după aceea.

Profesorul trebuie să stabilească un dialog, o stare de comuniune naturală în procesul de învățare. Înainte de a transmite ceva cuiva, trebuie să te orientezi către acesta, dându-i importanța cuvenită, luându-l în seamă, devenind similar lui. Când te simte că ești *ca el*, se deschide, la rândul său, către tine. După aceea, îi comunică ceea ce voiai. Pe de altă parte, dascălul trebuie să fie pregătit pentru a imprima elevilor nevoia de a se educa permanent. Nimeni nu deține adevărul întreg și ultim, și, ca urmare, e nevoie să-l recuceresti, să-l reîmpărțești, să-l repovestești. Prin reiterare și redezvăluire adevărul se preface, se înnoiește, ține pasul cu vremurile. De aceea, este bine ca educatorul să se comporte la orele sale ca un model al (auto)educației pentru elevii săi. Este indicat ca el să-și asume sau să mimeze o anumită precaritate a cumulului de cunoștințe deținute. Într-un anumit sens, profesorul devine un „coleg de învățare”, alături de elevii pe care (și cu care) îi educă. Trebuie demitizate prejudecăți mai vechi privind atotcunoașterea sau infailibilitatea cognitivă a dascălilor. Cadrele didactice însele vor „cobori” de pe soclurile pe care s-au așezat cu sau fără voia lor, cu precauție și sinceritate, căutând – împreună cu elevii sau studenții – soluții, rezolvări, adevăruri *ca* pentru prima dată sau *chiar* pentru prima dată. Trebuie să avem inițiativa de a ne etala adevărata față (căci sinceritatea și inocența pot cuceri) și curajul de a zgâria singuri în poleiala acelei aureole care ni s-a pus sau ni „s-a urcat la cap”. Se știe – de pildă – că Fericitul Augustin, în calitate de pedagog, recomanda învățătorilor să facă din fiecare curs o creație, o reîncepere a cunoașterii, alături de elevi, căci – spune marele filosof creștin – „cu cât suntem mai uniți sufletește cu elevii noștri, cu atât și nouă ni se prefac lucrurile vechi în lucruri noi”. Starea de inocență, de „neștiință” este benefică începutului unei împreună-luminări. Se va crea un parteneriat și o comuniune de cunoaștere în exercițiul predării-învățării (când nu se mai știe sigur cine dă și cine primește). Totodată, și educații ar trebui să fie mai îndurători cu cei care aduc cunoașterea și o predau. Să nu mai aștepte totul de la profesori.

Didactica modernă sugerează faptul că eficiența actului didactic crește pe măsură ce se privilegiază cel de-al doilea pol al cuplului educator-educat. Din păcate, nu toți profesorii conștientizează sau acceptă această chemare. Multe aspecte rămân a fi învățate în continuare. Așadar, se va învăța și reînvăța pe toate direcțiile: elevii – să primească, iar dascălii – să (se) dăruiască. Iar dăruirea profesorilor ar putea însemna și acea calitate – evocată exemplar în textul scripturistic – de a trece din postura de „cei dintâi” în... mai „la urmă”!

4.4. „Calea, Adevărul și Viața” – referințe valorice centrale

Comportamentul fiecărei ființe se concentrează în jurul unor valori cărora le dă curs, le întrupează, le circumstanțiază în fapte concrete de viață. Nimic din ceea ce credem sau facem la un moment dat nu scapă acestei „vertebrări” de ordin axiologic. Contează însă ca valorile de care se atașează fiecare să fie benefice și autentice. Să-i aducă bucuria perfecționării, și nu pierzania, disiparea persoanei. Din păcate, cei mai mulți semeni ai noștri sunt într-o stare de confuzie și decențiați valoric, nu au repere clare, se pierd în căutări efemere și inconsistente, nu știu să aleagă sau, dacă aleg, nu reperează ceea ce merită. Într-un timp în care suntem asaltați de numeroși stimuli culturali falși, meniți a ne risipi spiritual sau a ne manevra prin sofisticate tehnici de manipulare, valorile credinței și nevoia de încreștinare sunt mai mult decât necesare și trebuie să fie puse în lumină. Nu numai că avem nevoie de un bun creștin, care să-și cunoască sau să-și profeseze valorile specifice, ci e necesar să arătăm și să demonstrăm superioritatea valorilor credinței creștine în raport cu alte incitări valorice care ne sunt adresate într-un moment sau altul.

Modelul formativ pe care ni-l oferă creștinismul prin Iisus Hristos constituie o paradigmă educativă fundamentală, de maximă importanță, care se cere a fi transmisă și cultivată de către școala noastră. Se știe că forța unui ideal educativ este dată de perenitatea și consistența acestuia în raport cu o existență tranzitorie, în continuă prefacere și eroziune. Avem nevoie nu de modele trecătoare – chiar dacă acestea sunt spectaculoase – ci de un reper viabil, stabil și unitar. Viabilitatea și exemplaritatea modelului creștin derivă din *dimensiunea transcendentă* a unui mod virtual de existență și, de aici, din pregnanța, consistența și autoritatea lui pentru ființa limitată. Comparativ cu alte idealuri educaționale vehiculate în istorie, modelul formativ hristic rezonază cu pornirile metafizice ale omului, de ascensiune infinită către zările perfecțiunii exemplare, dar și cu dorința firească de autoîmplinire în limitele înguste, determinate, ale unui mundan imperfect, dar perfectibil. Modelul formativ pe care ni-l propune Mântuitorul este deschis atributelor umane și nu ne sperie prin intangibilitatea lui. La el au acces toți oameni, indiferent de slăbiciunile sau precaritățile lor lumești. Idealul creștin vizează raportarea omului la Dumnezeu, apropierea ființei limitate de Ființa Infinită. Apropierea nu poate merge până la identificare. Omul nu are acces la condiția lui Dumnezeu. El are datoria însă de a se subordona chemărilor ei, de a se îndrepta spre zările acestei așteptări.

Pentru creștin, Iisus Hristos este norma fundamentală, paradigma comportamentală care marchează drumul și căutările ființei. Avem nevoie de temeiuri, căutăm transcendența și îi ascultăm vrerea. În măsura în care noi ne ducem către El, și Dumnezeu coboară în noi. „Fiți dar următori ai lui Dumnezeu, ca niște fii iubiți” (Efeseni 5.1) – ne cheamă Sfântul Apostol Pavel. Trebuie să devenim „următori” vrednici de altitudinea modelului. Și acest drum se cere a fi făcut pe cont propriu și în mod liber, „până vom ajunge toți la unitatea credinței și a cunoașterii Fiului lui Dumnezeu, la starea bărbatului desăvârșit, la măsura vârstei deplinătății lui Hristos” (Efeseni 4.13). În nici un caz nu este nesocotită voința individuală, libertatea de alegere și de fixare a reperului valoric fundamental.

Principiul hristocentric stă la baza tuturor elementelor parcursului formativ în direcția interiorizării valorilor creștin-ortodoxe. Credința noastră îl are în centrul ei pe Iisus Hristos, Dumnezeu-omul, Învățătorul Suprem care dă putere, sens și viață creștinilor.

„Eu sunt Calea, Adevărul și Viața. Nimeni nu vine la Tatăl Meu decât prin Mine” (Ioan 14.6). În același timp, trebuie arătat că normativitatea pretinsă de Hristos nu este una teoretică, ideatică, ci una trăită, exemplificată, faptică. Dacă această conduită exemplară ar fi rămas numai la stadiul unui discurs revelat, abstract, supraindividual, valoarea acestui model ar fi rămas destul de palidă. Dar după cum știm, Iisus Hristos, prin vorbele și faptele Sale, și-a trăit învățătura Sa, ne-a arătat, trăind ca noi, că putem trăi asemenea Lui.

Modelul hristic, fiind el însuși concretizat și întrupat în fapte expresive, pretinde și îngăduie o aceeași tendință de împlinire, de continuare infinită prin gândurile și faptele noastre de fiecare zi. El nu se cere a fi numai cunoscut, ci și mărturisit. Mărturisirea și reeditarea faptelor prime nu vin de la sine, ci trebuie să fie învățate.

4.5. Iubirea creștină – un model de raportare la alteritate

Valoarea centrală a creștinismului este iubirea: iubirea lui Dumnezeu față de lume, a noastră față de Dumnezeu și a noastră față de aproapele. Iubirea arhetipală este dăruirea spirituală pe care creștinul o revărsă față de Dumnezeu și față de semen, nu forțat de perspectiva pedepsei sau a răsplății, ci răspunzând firesc la darul de iubire venit de la Dumnezeu. În înțelesul creștin, iubirea este un atribut dumnezeiesc care se revărsă prin Duhul Sfânt asupra credincioșilor și reprezintă o virtute cardinală, alături de credință și speranță. Dacă în Vechiul Testament valoarea centrală este dreptatea, în Noul Testament este etalată valoarea iubirii și a libertății. „Căci voi, fraților, ați fost chemați la libertate; numai să nu folosiți libertatea ca prilej pentru a sluji trupului, ci slujiți unul altuia prin iubire. Căci toată Legea se cuprinde într-un singur cuvânt: Iubește pe aproapele tău ca pe tine însuși” (Galateni 5.13-14).

Niciunde și nicicând iubirea nu a fost preamărită ca în creștinism. Iată un cuvânt al Sfântului Apostol Pavel din Epistola I către Corinteni: „De aş grăi în limbile oamenilor și ale îngerilor, iar dragoste nu am, făcutu-m-am aramă sunătoare și chimval răsunător. Și de aş avea darul proorociei și toate tainele le-aş cunoaște și orice știință, și de aş avea atâta credință încât să mut și munții, iar dragoste nu am, nimic nu sunt.. Și de aş împărți toată avuția mea și de aş da trupul meu ca să fie ars, iar dragoste nu am, nimic nu-mi folosește... Și acum rămân acestea trei: credința, nădejdea, dragostea. Iar mai mare dintre acestea este dragostea” (1 Corinteni 13.1-3, 13). Iubirea are o dimensiune generoasă. Credința devine lucrătoare prin dragoste. Ea vizează nu numai persoana capabilă sau care răspunde cu aceeași măsură la acest sentiment, ci și pe cel indiferent, pe dezaprobator. Ea este îndreptată nu numai spre prieten, ci și către dușman. „Respectul și iubirea trebuie să se extindă și asupra acelor care gândesc sau acționează diferit de noi în cele sociale, politice și chiar religioase; de altfel, cu cât mai multă umanitate și iubire vom aprofunda modul lor de a simți, cu atât mai ușor vom putea iniția un dialog cu ei” (Conciliul Ecumenic Vatican II, p. 343). Iubirea aproapelui nu înseamnă pasivitate, acceptare a oricui, ci presupune o relație de bunăvoință, fraternitate și iertare a celor care, din anumite rațiuni, se află în eroare sau greșesc față de noi. „Iar Eu vă zic vouă: Iubiți pe vrăjmașii voștri, binecuvântați pe cei ce vă blestemă, faceți bine celor ce vă urăsc și rugați-vă pentru cei ce vă vatămă și vă prigonesc” (Matei 5.44). Vinovăția interioară a cuiva nu o stabilim noi, oamenii. De această demnitate se bucură doar

divinitatea. Dumnezeu înseamnă iubire generoasă care se revărsă către oameni. El generează iubire și iertare între oameni, pace și frățietate între comunități, popoare. Iubirea care trebuie să ne caracterizeze pe noi, oamenii, constituie o imitație a iubirii divine față de omenire.

Dragostea este cea mai mare virtute. Este mare prin izvorul ei, Dumnezeu, ce prin puterea iubirii a creat sau a mântuit lumea. Această iubire exemplară constă în jertfa Mântuitorului, care se sacrifică pe cruce pentru iertarea și mântuirea oamenilor. Educația creștină trebuie să ne conștientizeze în legătură cu profunzimea acestei iubiri și să ne determine pe noi înșine la iubire revărsată față de Dumnezeu, față de alte persoane și de omenirea luată ca întreg. Căci spune evanghelistul Matei: „Să iubești pe Domnul Dumnezeuul tău cu toată inima ta, cu tot sufletul tău și cu tot cugetul tău. Aceasta este marea și întâia poruncă. Iar a doua, la fel ca aceasta: Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși” (Matei 22.37-39). Creștinismul este o comuniune de iubire, de împărtășire și răspândire necondiționată a acestei iubiri. „Privită din această perspectivă, educația religioasă, ca de altfel educația în accepțiunea ei generală, este o acțiune creatoare. Educația religioasă este însă și o acțiune de imitare a lucrării lui Dumnezeu pentru restaurarea noastră în dragostea atotcuprinzătoare. Și așa cum însăși creația este o faptă a iubirii lui Dumnezeu, așa și credinciosul luminat de Hristos se zidește pe sine și îi poate zidi și pe alții tot în virtutea dragostei, și prin educație, prin educația pe care Biserica o împlinește prin reprezentanții ei” (Călugăr, 1970, p. 1250). Dragostea creștină trebuie să fie naturală, firească (să nu fie impusă sau să nu vizeze folosul), să fie deplină (permanentă și nu parțială sau momentană), să fie puternică (și nu difuză, alterată de tendințe centrifuge) și să fie sporitoare, lucrătoare (să nu fie abstractă, ci convertită în fapte de binefacere, de milostenie). Dragostea autentică nu este autolimitativă, închisă, ci iradiază înspre ceilalți, se deschide către celălalt. „Dragostea îndelung rabdă; dragostea este binevoitoare, dragostea nu pizmuiește, nu se laudă, nu se trufeste. Dragostea nu se poartă cu necuviință, nu caută ale sale, nu se aprinde de mânie, nu gândește răul. Nu se bucură de nedreptate, ci se bucură de adevăr. Toate le suferă, toate le crede, toate le nădăjduiește, toate le rabdă” (1 Corinteni 13.4-7).

Iubirea este consubstanțială ființei create. Originându-se ea însăși în marea iubire a divinității, aceasta se cere a fi perpetuată și actualizată de către fiecare persoană, în raporturile de fiecare zi. „În iubirea între mine și altul nu mă transcend numai eu spre el, ci și el spre mine, chiar dacă eu îl văd numai pe el și nu pe mine. Se mișcă și el în multiple transcenderi de sine, deși se transcende într-un fel unic spre mine în iubirea față de mine. Și eu, la fel, mă transcend în alte feluri spre alții, chiar dacă mă transcend într-un fel unic spre el. Iar aceste transcenderi au toate în ele o sete de infinit” (Stăniloae, 1993, p. 72). Comunicarea afectivă este o comuniune în numele unei valori ce ne depășește pe amândoi: Dumnezeu. Iubirea este calea de deschidere a persoanelor între ele, în numele unei a treia, iar această reciprocitate afectivă naște o neconținută perfecționare a persoanei. „Omul rămâne un vas spiritual în continuu efort de a se deschide tot mai mult spre a comunica și primi comunicarea. E un vas și un izvor care primește și se revărsă însă mereu în mod limitat. El trăiește atât necesitatea de a se revărsa și primi tot mai mult, cât și bucuria celui alt de revărsare continuă a lui și de primire a ei. E un izvor care nu încetează niciodată a se revărsa și un izvor a cărui sete de a primi revărsarea altor izvoare în el nu se saturează niciodată” (Stăniloae, 1993, p. 77). Iubirea ne proiectează înspre veșnicie, ne dilată existențial pentru că reverberațiile ei sunt infinite în timp și spațiu. Ceea ce rămâne după noi este dramul de iubire de care am fost în stare în cursul

limitat al vieții. Amploarea și profunzimea acestei iubiri reprezintă cheia de deschidere a porții spre Marea Iubire.

4.6. Copilăria – model al virtuții

Cu mai multe prilejuri se invocă în Sfintele Evanghelii motivul copilăriei și al copilului, acestea constituindu-se în puncte de referință pentru devenirea noastră spirituală. Copilăria înseamnă inocență, plasticitate și, ca urmare, capacitate de perfecționare, promisiune a concretizării acesteia. Copilăria este valorizată și conotată pozitiv. Ea nu este un defect, o carență pe care trebuie să o înlăturăm, ci înseamnă bogăție, speranță, proiecție către o altitudine spirituală. Copilăria este o stare de perfecțiune asemănătoare aceleia la care adultul va accede pentru a fi mântuit: „Lăsați copiii să vină la Mine și nu-i opriți, căci împărăția cerurilor este a celor ca ei” (Matei 19.24). Idealul educației nu trebuie căutat înainte, ci în urmă, prin regresie la puritatea primă a copilăriei. Această nevinovăție nu înseamnă neștiință, suspendare sau vid spiritual, ci propensiune și putere de creștere, pregătire pentru un avans sigur. În tradiția educației creștine, respectarea și fructificarea plasticității infantile sunt principii bine cunoscute. „Există, la copil – observă părintele Habra – o capacitate specială de a fuziona cu obiectul: îl pricepe instantaneu și din afara lui, fără să apeleze la analiză. În fapt, viața adultului n-ar trebui să rezide în altceva decât în a redescoperi, prin intermediul a ceea ce ne-a mai rămas din intuiție și cu ajutorul analizei..., toate comorile de intuiție lăsate moștenite de copilărie”. Copilăria nu înseamnă imaturitate, imobilitate, stază spirituală, ci presupune o calitate funciară: posibilitatea de evoluție și progres, de mers înainte pe drumul îndreptării.

Importanța acestui stadiu în devenirea umană este reliefată cu acuitate și de Sfântul Vasile cel Mare: „Nu este cu puțință să fie socotiți vrednici de împărăția cerurilor cei care nu imită pe copii în privința egalității reciproce dintre ei... Se cuvine ca acela care dorește să fie socotit vrednic de mai mare cinste în împărăția cerurilor, să iubească, să fie aici smerit și ultimul”. Această idee este coextensivă cu textul evanghelic: „Deci cine se va smeri pe sine ca pruncul acesta, acela este cel mai mare în împărăția cerurilor” (Matei 18.4). În altă parte, ideea capătă un plus de extensiune și de generalitate: „Și care între voi va vrea să fie mare, să fie slujitorul vostru” (Matei. 20.26). Înainte de a fi „mare”, trebuie să fii „mic”. „Mărimea” este dată de „micimea” sincer consimțită. Cu cât ești mai „mic”, cu atât ai posibilitatea să devii „mare”.

Adoptarea unei stări „înnoite” este o condiție minimală a apropierii de divinitate. E nevoie de o renaștere, de o ocultare a „omului vechi” pentru a se reforma și reclădi „omul nou”. Pentru a spera să devii altceva, trebuie să uiți de ceea ce ai fost cândva. Cine posedă umilința și smerenia unui copil, acela e mare și va primi harul și împărăția lui Dumnezeu. „Adevăr vă spun vouă, de nu vă veți întoarce și nu veți fi ca și copiii, nu veți intra în împărăția cerurilor” (Matei 18.3). Din acest punct de vedere, chiar și părinții trebuie să tânjească a redeveni „copii”, să reintre în starea adamică, fără păcat, să se întoarcă la această demnitate ființială și să deprindă ei înșiși copilăria de la propriii copii. Copilul ne învață nevinovăția și ne aduce la acel stadiu de uimire, de interogație funciară, de stare harică necesară oricărui început, oricărei căutări, oricărei reînființări.

Este invocată aici o necesară ciclicitate spirituală, o regresie cu rol purificator și înălțător, o mereu-reîntoarcere către o stare care ne propulsează spre alte și nebănuite

culmi valorice. Căci copilăria nu ne trage înapoi, ci ne duce înainte, ne urcă spre înălțimi. Ceea ce contează nu este finalul, ceea ce am ajuns acum (la maturitate), ci începerea și ceea ce a urmat copilăriei. Ceea ce s-a întâmplat după aceea. Ceea ce am fi putut să fim și poate nu am fost. Căci copilăria asta înseamnă: privilegiul și bucuria de a o lua de la capăt.

4.7. Pilda Semănătorului sau despre transmiterea și creșterea credinței

Problema sădirii, formării și răspândirii credinței este de cea mai mare importanță în creștinism. Motivul învățării, al formării sinelui și a celuiilalt este ipostaziat cu acuitate în Sfintele Evanghelii. Printre procedeele sugerate – dar și practicate – de Iisus Hristos se regăsesc îndeosebi pildele sau parabolele, precum și exemplul personal. Vom stărui în rândurile ce urmează asupra pildei semănătorului, ce are implicații pedagogice de o modernitate, probitate și eficacitate formatoare evidente.

Să vedem cum este prezentată parabola invocată. Contextul apelului la pildă este cel învățătoresc, de vestire a Mesajului Său: „Și iarăși a început Iisus să învețe, lângă mare, și s-a adunat la El mulțime foarte multă... Și-i învăța multe în pilde, și în învățătura Sa le zicea: Ascultați: Iată, ieșit-a semănătorul să semene. Și pe când semăna el, o sămânță a căzut lângă cale și păsările cerului au venit și au mâncat-o. Și alta a căzut pe loc pietros, unde nu avea pământ mult, și ndată a răsărit, pentru că nu avea pământ mult. Și când s-a ridicat soarele, s-a veștejit, și neavând rădăcină, s-a uscat. Altă sămânță a căzut în spini, a crescut, dar spinii au înăbușit-o și rod n-a dat. Și altele au căzut pe pământul cel bun și, înălțându-se și crescând, au dat roade și au adus: una treizeci, alta șazeci, alta o sută” (Marcu 4.1-8). Este clar că semnificația trebuie căutată dincolo de contextul direct, concret, existențial (semănatul propriu-zis). Este vorba de problema sădirii și cultivării învățăturii, care este invocată printr-un șir de pilde ce se leagă unele de altele (pilda secerișului, a grăunțului de muștar, a slobozirii luminii de sub obroc etc.). Două elemente metadiscursive, ce sporesc valoarea pledoariei, sunt puse în act: mai întâi, imperativul „Ascultați”, formulă introductivă, de mărire a contactului cu ascultătorii și de atenționare în perspectiva concentrării acestora înspre receptarea valorii mesajului ce urmează a fi transmis; în al doilea rând, chemarea „Cine are urechi de auzit să audă”, ce este reiterată în mai multe rânduri cu scopul de a atrage atenția asupra necesității interiorizării straturilor adânci ale învățăturii.

Sfinții Apostoli sunt chemați să devină mediatori între Hristos și oameni, să lucreze în calitate de „monitori”, învățându-i pe alții ceea ce dobândesc de la Învățătorul Suprem. Aceștia au un statut special, relația lor cu învățătura fiind privilegiată, dar și mult mai responsabilă. Cu cât ești mai aproape de Adevăr, cu atât devii mai împovărat de profunzimea Lui. Adevărul ultim nu trebuie etalat ca atare (nu ar putea fi surprins, intuit), ci se cere a fi explicat și mărturisit într-un anume fel: „Vouă vă este dat să cunoașteți taina împărăției lui Dumnezeu, dar pentru cei de afară totul se face în pilde, Ca uitându-se, să privească și să nu vadă, și, auzind, să nu înțeleagă...”. Așadar, se discută despre un anumit procedeu al dezvoltării, cel realizat prin intermediul pildei. Limbajul alegoric se sprijină pe o minimă tănuire, ascundere, tăcere. Dezvăluirea se va face cu mare artă. Adevărul divin nu este translucid, explicit, el nu se clamează. Alegoria devine cu

atât mai eficientă, cu cât mesajul este mai tainic, mai implicit. Retorica cvasiascunderii invită la reflecție, la creativitate, la slujirea, interiorizarea și ducerea gândului mai departe. Eficiența limbajului alegoric stă mai degrabă în enigma acestuia decât în transparența lui. Alegoria educă mai mult prin ceea ce ascunde, decât prin ceea ce spune.

În relația cu Apostolii însă, explicația și interpretarea pildei este dusă până la capăt. Mecanismul metodic este relevant și „predat” mai departe cu claritate și meșteșug. Apostolii înșiși sunt inițiați în această hermeneutică: „Nu pricepeți pilda aceasta? Dar cum veți înțelege toate pildele?”. Încă o dată, aceștia sunt responsabilizați în legătură cu misiunea lor viitoare. Iată interpretarea parabolei dată de Mântuitor: „Semănătorul seamănă cuvântul. Cele de lângă cale sunt aceia în care se seamănă cuvântul, și, când îl aud, îndată vine satana și ia cuvântul cel semănat în inimile lor. Cele semănate pe loc pietros sunt aceia care, când aud cuvântul, îl primesc îndată cu bucurie, Dar n-au rădăcină în ei, ci țin până la un timp; apoi, când se întâmplă strâmtorare sau prigoană pentru cuvânt, îndată se smintesc. Și cele semănate între spini sunt cei ce ascultă cuvântul, Dar grijiile veacului și înșelăciunea bogăției și poftele după celelalte, pătrunzând în ei, înăbușă cuvântul și îl fac neroditor. Iar cele semănate pe pământul cel bun sunt cei ce aud cuvântul și îl primesc și aduc roade: unul treizeci, altul șazeci și altul o sută” (Marcu 4.14-20).

Înțelegem din cele de mai sus că mediul de primire a Cuvântului (adică a cunoașterii veritabile, a înțelepciunii și a credinței) este de cea mai mare importanță pentru acceptarea, perpetuarea și sporirea lui. Fondul apercetiv trebuie să fie destul de larg și profund pentru a permite acapararea de noi cunoștințe, valori, atitudini. Valoarea prinde rădăcini numai dacă „solul” este suficient de fertil pentru susținerea și creșterea ei. Trebuie să existe o afinitate minimală între „sămânța” credinței și „terenul” pe care aceasta va fi implantată. Dacă înțelepciunea credinței este expusă cui și când nu trebuie, totul este supus eșecului încă din start; când credința este dată unui om nedemn de ea, când efectiv acesta nu este la înălțimea ei – chiar dacă face eforturi pentru a o îmbrățișa – iarăși este rău, pentru că nu se realizează o compatibilitate firească între puțința predispozițiilor și mărimea credinței; în cazul în care cuvântul ajunge la omul supus presiunilor vremii, la individul mânat de poftă și capricii, căzut în mrejele vremelnice, nu se poate bucura de candoarea și forța lui întrucât este sustras de griji neesențiale. Cuvântul sporește când primitorul său îi iese în întâmpinare cu spiritul pregătit, însetat de cunoaștere și credință.

Învățătura aceasta ar fi: trebuie identificate momentele, oamenii și prilejurile cele mai nimerite pentru primirea și ducerea Cuvântului mai departe. Să fim atenți ce facem cu el și cui îl dăm. Învățătura devine mare în măsura în care este atent păzită, îngrijită, sporită. Important este nu numai darul dătorului, ci și „harul” primitorului!

4.8. Pilda talanților sau despre purtarea de grijă și sporirea talentului

În Sfânta Evanghelie după Matei (25.14-30) ne este dată pilda talanților – o profundă perspectivă asupra responsabilității personale de a spori și a crește bogăția spirituală și materială, deopotrivă. Mântuitorul vine cu porunca conștientizării importanței darurilor primite, de a le răspândi și de a le spori corespunzător cu dezvoltarea și valoarea lor

inițială. Fiecare dintre noi suntem „dăruiti” în chip diferit și, ca urmare, fiecăruia i se cere să dea seama de ceea ce face cu propriile haruri, disponibilități și achiziții. Creștinismul nu propagă nivelarea umană și omogenizarea indivizilor: singura egalitate profesată este cea în fața lui Dumnezeu. Cine nu se preocupă în mod responsabil de această uriașă povară devine nedemin înaintea lui Dumnezeu și a semenilor săi. Termenul „talant” (derivat de la grecescul *talanton* – unitate de măsură pentru greutate, dar care reprezenta și moneda de aur sau argint, cu valoare variabilă, folosită în Grecia antică) se referă direct la bani, dar el semnifică aici darul înăscut, talentul manifestat de cineva într-un domeniu sau altul.

Cum nu se știe niciodată când vine Fiul Omului, oamenii trebuie să fie pregătiți din punctul de vedere al îngrijirii de sine, al îmbogățirii interioare, al împlinirii darului primit. Dar să vedem ce spune această pildă: omul bogat, plecând departe, și-a încredințat averea slugilor sale. „Unuia i-a dat cinci talanți, altuia doi, altuia unul, fiecăruia după puterea lui”. Cel care a luat cinci talanți i-a investit și a câștigat alți cinci talanți, cel care a primit doi talanți a mai câștigat încă doi, iar cel ce a primit unul l-a ascuns în pământ pentru a avea certitudinea puținței înapoierii lui. Reproșul nu a întârziat să apară: „Slugă vicleană și leneșă, știai că secer unde n-am semănat și adun de unde n-am împrăștiat? Se cuvenea deci ca tu să pui banii mei la zara, și eu, venind, aș fi luat ce este al meu cu dobândă”. Reproșul este urmat de pedeapsă: i se ia slugii și ceea ce a avut, dându-i-se celei ce a câștigat mai mult. „Căci tot celui ce are i se va da și-i va prisosi, iar de la cel ce n-are și ce are i se va lua”. Această pildă a necesității amplificării câștigului este reiterată și în Luca (19.15-26), sub forma pildei minelor, centrată pe aceeași idee de a ști „cine și ce a neguțătorit”.

Din perspectivă psihopedagogică, pilda de mai sus este deosebit de relevantă și perfect rezonantă cu cele mai profunde teorii psihogenetice contemporane sau cu cele mai înalte exigențe morale. Se cuvine să facem câteva observații în legătură cu această parabolă.

În primul rând, avem ipostaziată aici tema darului, a datului inițial care este de sorginte divină. Cineva dispune sau nu de ceva, chiar din punctul de plecare. Există o implacabilitate a acestui dar înăscut, față de care omul rămâne neputincios. Nu poți să-ți întreci propria condiție umană. Nu te poți răzvrăti (de altfel nici nu ai cum, pentru că nu-ți dai seama unde te plasezi și ce limite ai) față de propriile neputințe. Se poate trage o concluzie, mai ales pentru cei ce se plasează în exterior (părinți, educatori): nu pretindeți de la alții peste puțința lor de a da sau de a face (sau, conform unei zicale populare, nu încerca să faci din coadă de câine sită de mătase). Cereți de la aceștia numai atât cât posibilitățile și particularitățile lor psihofizice permit. Natura umană are limite în devenirea ei. E bine să fim conștienți de acest aspect.

În al doilea rând, este dezvoltată tema răspunderii personale, umane, față de ceea ce se dă și față de ceea ce (cine) ești. Predispozițiile înăscute trebuie exersate printr-un efort continuu și conștient, pentru a fi puse maximal în valoare și a fi amplificate. Nu este suficient să fii dăruit de la Dumnezeu sau de la natură: mai ești obligat să și porți cum se cuvine, să gestionezi inteligent zestrea pe care ai moștenit-o. Bogat nu este numai cel ce are, ci și cel care știe ce să facă cu ceea ce are (uneori, se pornește cu foarte puțin, dar se ajunge la foarte mult). Eventualele realizări ale persoanei se explică nu numai prin datul inițial, ci și prin disponibilitatea de valorizare a aptitudinii moștenite. Nimic nu se realizează numai printr-un simplu cumul de predispoziții. E nevoie de prelungirea cumulului inițial cu activitatea inteligentă și spornică. Se naște, totuși, o

întrebare: omul moștenește numai simple aptitudini, sau și predispoziții volitive de a exersa aceste aptitudini, respectiv mecanisme interne de autodezvoltare a potențelor? Ne naștem cu un talent sau și cu facultatea de a-l actualiza și impune? Studiile de psihologie genetică înclină spre teza că o bună parte din aceste scheme de actualizare sunt preformate și montate înainte de venirea noastră pe lume. Dacă așa stau lucrurile, înseamnă că determinările inițiale sunt mult mai restrictive sau mai greu de schimbat.

În al treilea rând, remarcăm tema blamului și a pedepsei pentru cel care nu lucrează la sporirea zestre date. Este o blasfemie, un semn de nerecunoștință față de Dumnezeu dacă nu faci ceea ce se cuvine cu ceea ce El îți dăruiește. Semnul inițial de distincție este însoțit de o mare răspundere. Noblețea obligă. A fi dăruit nu atrage în mod automat bogăția, buna situație și lenea existențială. Talentul nu îmbie la pasivism confortabil, ci la activism responsabil. Prezența talentului trebuie să fie însoțită de conștiința obligației de a fi la înălțimea acestui dar. În plan real, talentul presupune interogație, luptă, chiar durere sau nefericire personală pe drumul prefăcerii și concretizării lui. El predispozează către părăsirea egocentrismului, atrăgând nu de puține ori jertfa personală. Darul este sporit și încununat numai dacă este secondat de o imensă activitate, de uitare de sine și de gestul slujirii celorlalți. Darul autentic presupune amplificare, multiplicare și difuziune înspre semenii. Darul trebuie dăruit.

Așadar, talentul se cere a fi asumat, actualizat, difuzat pe măsura splendorii lui. El este o potențialitate care așteaptă să devină act. Fiind și o consecință a intervenției divine, trebuie să ne poziționăm sobru și demn față de acesta, dispunând cum se cuvine de beneficiul unei rarități.

4.9. Parabola fiului risipitor

Tema acestei frumoase parabole a Noului Testament este cea a căinței și a întoarcerii la calea cea dreaptă. Trei sunt personajele acestei parabole: fiul rătăcitor, fratele fiului rătăcitor și părintele acestuia, fiecare întruchipând o anumită atitudine față de aproapele nostru. Să vedem ce prezintă pilda. Un părinte avea doi fii. Fiecare a primit partea lui de moștenire, dar fiul cel mic, nehibzuit fiind, și-a luat lumea în cap, a plecat de acasă și a cheltuit toată averea în petreceri și destrăbălare. A ajuns, până la urmă, într-o cruntă mizerie, tocmindu-se păstor al unei turme de porci. Cuprins de remușcări, se întoarce acasă cu gândul că ar fi fericit dacă ar ajunge argat în casa părintească. Spre uimirea sa, tatăl îl primește cu mare fast, dându-i veșminte curate și pregătind o masă mare, pentru care a sacrificat vițelul cel gras. „Și aduceți vițelul cel îngrășat și-l înjunghiați și, mâncând, să ne veselim. Căci acest fiu al meu mort era și a înviat, pierdut era și s-a aflat” (Luca 15.23-24). Fiul cel mai mare, văzând toate acestea, s-a simțit nedreptățit întrucât el, cu toate că fusese credincios tatălui său, nu se bucurase niciodată de atâta cinstire. La reproșurile sale, tatăl lasă să se înțeleagă că întoarcerea acasă și recuperarea unui păcătos socotit pierdut este de mare folos și trebuie să constituie un prilej de mare bucurie.

Pilda fiului rătăcitor exprimă ideea că pocăința nu este niciodată prea târzie, cu condiția ca aceasta să fie sinceră și deplină. Valoarea pedagogică a acestei pilde rezidă în asumarea inteligentă și matură a rătăcirii, a pierderii pentru moment a reperelor. Creștinismul vine cu o perspectivă aparte asupra păcătuirii. Păcatul, în măsura în care

este pasager, poate deveni sursă și reazem într-o perfecționare, prilej de reorientare și înaintare pe drumul cel drept. Conștientizarea unei stări de fapt reprobabile este începutul îndreptării noastre. Fără acest „grad zero” al iluminării de sine nu există nici reconversie morală.

Cine este fiul răătăcitor? Este omul mânat de voluptatea aventurii, de dorul de necunoscut, de mirajul țării îndepărtate. Este fiul neascultător, care forțază tiparele bunei purtări. Este cel care nu a învățat încă din greutăți, dar este capabil de această învățare. Este cel care caută obstacolul, ocazia pentru a se ilumina. Are deci o mare calitate: experiența limită îl trezește, îl înfrumusețează și înobilează spiritual, „venindu-și în sine”. Mai mult decât atât, el este gata de pocăință, de acceptare a unui statut inferior, dar în casa sa, a părintelui său. Dorul întoarcerii acasă este însoțit de căința sinceră: „Sculându-mă, mă voi duce la tatăl meu și-i voi spune: Tată, am greșit la cer și înaintea ta; Nu mai sunt vrednic să mă numesc fiul tău. Fă-mă ca pe unul din argații tăi” (Luca 15.18-19).

Cine este tatăl fiului răătăcitor? Este prototipul părintelui, este „tatăl generic”, înțelegător, iertător. Este marele pedagog, capabil de a converti situația de păcătuire în prilej de îndrumare și formare. Este părintele ce privește „cum se cuvine” fapta fiului său: „Aduceți degrabă haina lui cea dintâi și-l îmbrăcați și dați inel în mâna lui și încălțăminte în picioarele lui” (Luca 15.22). Este tatăl ce determină apariția unei situații: copilul pierdut să se regăsească. Este pedagogul care folosește singura cale de îndreptare în situația dată: pedeapsa „pozitivă”. Nu prin depozitare sau descalificare, ci prin dăruire și primenire.

Cine este fratele fiului răătăcitor? Este un personaj important al acestei pilde, trecut cu vederea destul de ușor. Este omul conformist, ascultător de porunci dar și dornic de a extrage foloase din acestea. „Iată, de atâția ani îți slujesc și niciodată n-am călcat porunca ta. Și mie niciodată nu mi-ai dat un ied, ca să mă veselesc cu prietenii mei” (Luca 15.29). Este prototipul individului orgolios, care oferă cu condiția să primească în aceeași măsură. De la el putem învăța că resentimentul ne face rău, situându-ne cum nu se cuvine față de cel ce a păcătuț. Înțelegerea aproapelui și îndurarea sunt calități ce trebuie să prevaleze în fața egoismelor noastre. Fratele fiului răătăcitor ne propune următoarea întrebare: cine păcătuiește cu adevărat, cel ce a trecut de păcat sau cel ce se agață de el pentru a-l coborî pe semenul său?

4.10. „Rațiunea” și puterea formatoare a sufletului la Sfântul Antonie cel Mare

Multe putem învăța despre cum se formează omul citindu-i cu luare aminte pe Sfinții Părinți ai Bisericii noastre. În paragraful de față, ne oprim la Sfântul Antonie cel Mare. Ne impresionează în primul rând felul cum înțelege raționalitatea acest sfânt. Nu cum spun tratatele de psihologie (ca o conștientizare a sinelui, ca o coerență a gândirii), ci într-un mod cu totul aparte. Să pornim de la următorul citat: „Dar raționali sunt numai aceia care au sufletul rațional, pot să deosebească ce este binele și ce este răul, se feresc de cele rele și vătmătoare sufletului și toată grija o au spre cele bune și folositoare sufletului; iar acestea le săvârșesc cu multă mulțumire către Dumnezeu”. Sesizăm dimensiunea etică a rațiunii, ca puțință de a distinge valoarea de nonvaloare în perspectiva

atingerii perfecțiunii divine. Rațiunea înseamnă discernere, chibzuință, echilibru, acord cu Dumnezeu. Ea conduce la o corectă așezare în viață și la o bună poziționare față de Dumnezeu. Și nicidecum nu se limitează la o coerență seacă între idei, la o deductibilitate fără cusur (de genul raționamentului „Ion este om. Toți oamenii sunt muritori. Deci Ion este muritor”), joc silogistic gratuit, rupt de orice contingență.

Raționalitatea este un atribut nu numai al minții, ci și al sufletului. Ea „inundă” întreaga ființă și creează o integralitate și o continuitate între gând, simțire și faptă. De aceea, acest sfânt a ajuns la următoarea concluzie: „Mintea se arată în suflet, iar natura în trup. Mintea îndumnezeiește sufletul, iar natura e revărsată în trup. În tot trupul este natură, dar nu în tot sufletul minte. De aceea, nu tot sufletul se mântuiește” (Capătul 135). Sufletul îndumnezeit presupune o profunzime a minții, o dorință a ei de perfecțiune. Mintea (rațiunea) este îndrumătoare, pune ființa pe drumul către Dumnezeu. Ea este clarviziune, luminătoare a căii ce duce către Cer. Căci, spune Sfântul Antonie cel Mare, „Mintea vede toate, chiar și pe cele din ceruri. Și nimic nu o întunecă, fără numai păcatul... Prin trup omul este muritor. Dar prin minte și cuvânt, nemuritor. Tăcând, înțelegi și, după ce ai înțeles, grăiești. Căci în tăcere naște mintea cuvântul” (Capetele 106-107). Rațiunea sufletului este garanția nemuririi ființei prin „întregirea” ei cu Dumnezeu. Ea lasă în urmă accidentul trupesc în beneficiul întâlnirii cu Ființa supremă. În același context, Antonie subliniază continuitatea și solidaritatea între minte (înțelegere), vorbire (grăire) și faptă (tăcere). „Sufletul este în trup, iar în suflet este mintea, și în minte cuvântul” (Capătul 98). Ele se condiționează și se stimulează reciproc. Vorbirea fără socoteală dă la iveală o schilodire a minții. Iar faptele vor fi pe măsura acestei minți...

Sfântul Antonie cel Mare pledează pentru preeminența valorică a minții, comparativ cu sufletul și trupul. Ea este responsabilă de deciziile pe care le luăm. „Ochiul privește cele văzute, iar mintea înțelege cele nevăzute. Căci mintea care iubește pe Dumnezeu este *făclie care luminează sufletul* (s.n.). Cel ce are minte iubitoare de Dumnezeu și-a luminat inima și vede pe Dumnezeu prin mintea sa” (Capătul 128). Mintea omului iubitor de Dumnezeu este un fel de anticipare a perfecțiunii întrupate în El. Ea este cu un pas înaintea celorlalte facultăți umane, atrage omul înspre înălțimile celeste. După cum trupul fără suflet cade în moarte, tot așa și sufletul fără rațiune rămâne nelucrător și nu va păși în împărăția veșnică.

Nu putem să trecem cu vederea unele sugestii paideice ale Sfântului Antonie cel Mare. Mai întâi, e demn de reținut tonul cuminte, sfătos, înțelegător și mai puțin sentențios al acestui părinte spiritual în cele 170 de „învățătură despre viața morală a oamenilor și despre buna purtare”. Înțelegând că a primit de la Dumnezeu puteri virtuozose, omul este capabil să lupte cu răul. „Având la îndemână puterile acestea și punându-le la lucru, socotim că nimic nu ni se mai întâmplă neplăcut, dureros sau nesuferit. Credem atunci că toate s-omenești și se biruiesc de virtuțile noastre” (Capătul 3). Însă nu este ușor de ajuns la viața cea virtuoasă. E o întreagă muncă de înfrânare, nevoie și îngrijire. Nu devii dintr-odată bun și înțelept. „Trebuie gând stăruitor, viețuire, încercare, vreme, nevoiță și *dor după lucru bun* (s.n.)”. Activismul omului, săvârșirea faptelor bune, punerea în situație sunt principii pedagogice propovăduite în mod explicit de acest părinte. Valoarea omului nu „cade” din cer, nu se primește pasiv, ci este un urcuș dorit, asumat și supraviețuit. „Precum un vas de aramă uitat multă vreme și neînvrednicit de îngrijirea trebuitoare e mâncat de rugină din pricina neîntrebuințării și ajunge nefolositor și urât, tot așa și sufletul, nelucrând și negrijându-se de buna viețuire și de întoarcerea la Dumnezeu și ieșind prin fapte rele de sub acoperământul lui Dumnezeu, e mâncat de păcatul crescând

din trândăvie și materia trupului și se va afla fără frumusețe și netrebnic pentru mântuire” (Capătul 149). Sufletul trebuie pus la treabă, antrenat, întărit cu virtuțile unei raționalități întremătoare și edificatoare.

Fiecare om poate fi îndreptat printr-o duioasă înțelegere și necesară blândețe. De către cine? De către „făcătorii de oameni”, răspunde Sfântul Antonie cel Mare: „Cel ce poate îmblânzi pe cei neînvățați ca să iubească învățătura și îndreptarea *făcător de oameni* (s.n.) trebuie să se numească” (Capătul 11). Iar acest lucru trebuie să se realizeze treptat, cu sânguință și voință, orice pas fiind important și valorizat, întrucât „chiar dacă nu vor putea ajunge (oamenii – n.n.) la culmea virtuții și mântuirii... totuși, se fac mai buni și în nici un caz mai răi. Iar acest folos al sufletului nu este mic” (Capătul 41). În nici un caz îndreptarea nu se va face cu mânie și furie, nici măcar față de cei ce greșesc. „Să ne mâniem sau să ne infuriem nu se cade, pentru că mânia lucrează dusă de patimi, și nu de dreptate și de judecată” (Capătul 69). Avem aici un exemplu de pedagogie creștină în care este vizată tema discipolatului, a relației și a modelului educativ.

Dar nu numai pasajele de mai sus, cu un conținut explicit pedagogic, ci întregul corpus de învățăminte duhovnicești, cuprinse în cele 170 de capete, desenează un traseu paideic la fel de valabil și astăzi ca și acum 17 veacuri. Și asta pentru că se vizează urcușul spiritual al omului dintotdeauna. Spre noi înșine, spre alții și spre Dumnezeu...

4.11. Puterea discernământului și a darului deosebirii

Orice alunecare și săvârșire a răului se datorează depășirii limitelor, exceselor, scăpării din frâu a afectelor. Pentru cele opt ipostaze ale răului (lăcomia pântecului, curvia, iubirea de arginți, mânia, întristarea, trândăvia, slava deșartă și mândria), Sfântul Ioan Casian invocă drept remediu discernământul și darul deosebirii.

Regula pentru înfrânarea pântecului stă atât în cantitatea mâncărilor, cât și în dozajul felurilor pentru a nu aluneca în plăcere. Îmbinarea dintre cantitate și calitate reprezintă cheia pentru o conduită chibzuită. Nu abstenența de a mânca sau chiar cumpătarea vor conduce persoana către sfințenie. „De bucate numai atât să ne slujim, cât să trăim, nu ca să ne facem robi pornirilor poftelor. Primirea hranei cu măsură și cu socoteală dă trupului sănătatea, nu și sfințenia” (p. 100). Nu este vorba despre oprirea de la chivernisirea cea trebuincioasă trupului, ci de fuga de îmbuibare și de alunecarea în plăceri. Căci umplerea stomacului cheamă după sine și alte desfătări. În plus, paza trupului constituie, pentru sfințenie, o condiție necesară, dar nu și suficientă. Până acolo mai este și sufletul, pe care trebuie să-l înobilăm și să-l îngrijim. Nu numai postul cel trupesc este recomandat, ci și cel de ordin spiritual, meditația duhovnicească și gândul îndreptat către Dumnezeu. Discernământul profund, cel din interioritatea noastră, este de cea mai mare importanță. Căci acesta reverberează dincolo de trup, iar gândurile cele mai ascunse ajung „în afară”, se produc la nivelul conduitelor la un moment dat. Chiar și nălucirile din timpul somnului trebuie stăpânite și gestionate. Relele pe care le avem în somn sunt o dovadă a trândăviei din starea de veghe și a neputinței ce se află în noi, iar ceea ce se întâmplă în vremea somnului „face arătată boala ce șade tănuț în ascunzișurile sufletului” (p. 102). Lumina dimineții (adică a cugetului, a rațiunii) trebuie să stărpească începutul gândului vătămător ce încearcă să șerpuiască în sufletul nostru, pentru ca nu cumva „trupul șarpelui” să pătrundă adânc în noi, adică să ne învoim cu gândul cel rău. „Căci, precum

paza zilei pregătește sfințenia nopții, așa și privegherea din vremea nopții deschide sufletului calea către curăția zilei” (p. 104). Să mai spunem faptul că astfel de proiecții interpretative, de un profund și acut rafinament, au fost „descoperite” și cercetate de psihologia abisurilor abia în secolul XX.

O altă luptă trebuie dusă împotriva duhului iubirii de arginți. Această patimă vine „din afara firii”, are ceva artificial în ea și stă în voia liberă a persoanei de a-i da curs sau nu. Boala avută în vedere face ravagii dacă va găsi sufletul „căldicel și necredincios”, făcându-l pe om să se livreze „grîji câștigului”, banilor puși deoparte, înavușirii. Singura „comoară” autentică este cea de ordin spiritual, care ne conduce spre cer.

Dreapta socoteală trebuie păstrată și în ceea ce privește duhul mâniei. Din cauza ei, nu putem afla ce suntem și ce vrem. Ea „umbrește” și „vestește” tot ce iese în cale. „Din orice fel de pricină ar clocoti mânia în noi, ea ne orbește ochii sufletului și nu-i lasă să vadă soarele dreptății. Căci, precum fie că punem pe ochi foițe de aur, fie de plumb, la fel împiedicăm puterea văzătoare și scumpetea foiței de aur nu aduce nici o deosebire orbirii, tot așa din orice pricină s-ar aprinde mânia, fie ea, zice-se, întemeiată sau neîntemeiată, la fel întunecă puterea văzătoare” (p. 110). Ținerea de minte a răului, indiferent de motivație sau justificare, nu poate conduce decât la rău. Singura mânie îngăduită este cea care se revărsă asupra patimilor noastre și a gândurilor rele. Nu numai mânia vizibilă este evocată, ci mai ales cea din cuget, neafîșată și nemărturisită. De aceea, trebuie mers la smulgerea răului din rădăcină, adică din inimă, prin a oferi darul înțelegerii și iertării aproapelui care ne-a greșit (pe drept sau în închipuirea noastră). Nu pustia sau însingurarea ne izbăvește de veninul mâniei, ci „suferința răului aproapelui de către noi” (p. 112). Patimile netălmăduite sunt purtate oriunde ne-am duce și ies la suprafață asemenea unor „cai fără frâu, hrăniți multă vreme în liniște și odihnă, din ocoalele lor, și târăsc cu și mai multă vijelie și sălbăcie spre pierzare pe călărețul lor” (p. 112). Încetarea legăturii cu oamenii, retragerea și ascunderea acestei stări nu garantează vindecarea de boala invocată. Asemenea unei „fiare veninoase”, aceasta va ieși la suprafață arătându-și „turbarea” și ura ce secătuiește. Nu e bine să-ți „ții gura” în timpul mâniei, ci să reușești, prin cercetarea tuturor pricinilor (în primul rând ale tale), să-ți cureți inima de ținerea de minte a răului și să nu învățești în cuget gânduri viclene cu privire la aproapele tău. „Învățătura evanghelică”, consideră Sfântul Ioan Casian, „poruncește să se taie mai bine rădăcinile patimilor decât roadele lor” (p. 113). Căci, după cum conchide Sfântul Părinte, „Dumnezeu va da fiecăruia sau cunună, sau osândă nu numai pentru fapte, ci și pentru gânduri și hotărâri” (p. 113). Ca și în cazul altor părinți ai Bisericii noastre, și această opinie converge spre ideea că răul începe în minte, iar acolo trebuie începută lupta cu păcatul.

O altă patimă ce zdruncină sufletul o constituie întristarea. Aceasta aduce indiferență față de toate lucrurile și față de însăși făgăduința vieții. „Căci, precum molia roade lemnul, așa întristarea mănâncă sufletul omului. Ea îl face să ocolească toată întâlnirea bună și nu-l lasă să primească cuvânt de sfat nici de la prietenii cei adevărați, precum nu-i îngăduie să le dea răspuns bun și pașnic” (p. 114). Din acest punct de vedere, sănătatea sufletului este dobândită nu fugind de semenii noștri, ci petrecând și exersând binele mai ales cu cei virtuțioși. Tot războiul trebuie realizat nu cu oamenii, fie ei și păcătoși, ci cu patimile noastre dinăuntru.

O luptă îndârjită trebuie dusă împotriva trândăviei. Aceasta deschide poarta neputinței, moleșelii, întristării și greții existențiale. Ea este vecină cu inconstanța, nestatornicia și

împărtășirea cu cele străine ale firii. Șederea fără lucru, contemplația, stearpă, hălăduirea gândurilor pot anunța decăderi și pierderea „orânduiei” sufletului. Remediile acestei căderi sunt râvna, osteneala, lucrul neîncetat al mâinilor și al minții.

Slava deșartă nu este nici ea uitată de Sfântul Ioan Casian. Aparent paradoxal, aceasta este alimentată de orice îndeletnicire, fie rea, fie bună. Nu fapta în sine conduce la această patimă, ci felul cum este etalată, chivernisită, gestionată. Astfel, slava deșartă este purtată „prin glas, prin cuvânt, prin tăcere, prin lucru, prin priveghere, postiri, rugăciune, citire, liniște, până și prin lunga răbdare” (p. 119). Există o îngâmfare prin îmbrăcăminte proastă, prin cînste, prin destoinicia prin cuvânt, prin postul ținut de dragul laudelor. O astfel de alunecare conduce la mândrie, adică la acea credință conform căreia toată virtutea și toată înțelepciunea le punem pe seama noastră, și nu a Creatorului.

Rătăcirile de la calea cea dreaptă este adusă de absența darului deosebirii, al filtrării, al cumpănirii. Darul discernământului este un fel de ochi și „luminător” al sufletului. Fără acesta nu se poate clădi cetatea noastră cea dinăuntru și nici aduna bogăția duhovnicească, „hrana tare” ce adapă toate virtuțile. Sfântul Ioan Casian, evocând experiențe duhovnicești mai vechi, în speță pe cele ale Avei Moise, ne îndeamnă să ne mărturisim gândurile Părinților „celor mai cu dreptă socoteală” și să ne lăsăm îndrumați de ei spre virtute, nicidecum de gândul și părerea noastră. Autosuficiența sinelui se cere alungată prin asumarea rezultatului unei experiențe verificate ce vine dinafară, de la duhovnic, de la un magistru, de la un învățător.

4.12. Pedagogia rugăciunii

Multe dintre sentințele lui Evagrie Ponticul se referă la stăpânirea gândurilor și nerisipirea minții prin concentrarea, cu ajutorul rugăciunii, la esența dumnezeiască. Să recunoaștem că un atare pericol îl pândeste nu doar pe monah, pe care acest Sfânt Părinte îl are în vedere, ci pe orice persoană, indiferent de contextul în care trăiește, de implicarea sa în concretețea dezlănțuită a lumii. „Dacă nu te poți liniști ușor în părțile tale (în forul tău cel mai adânc, n.n.), grăbește spre înstrăinarea cu voia și întărește-ți gândul spre ea... Te sfătuiesc iarăși: iubește înstrăinarea, căci te izbăvește de împrejurările ținutului tău și te face să te bucuri numai de folosul minții.” (p. 47) Este vorba despre o înstrăinare de relele vieții, de tumultul lumii ce te face să stai departe de esență. „Taie legăturile cu prea mulți, ca să nu te pomenești împresurat la minte și să fugă liniștea de la tine.” (p. 48) Nu trebuie să înțelegem prin aceasta că lumea este abandonată, ci că o vizezi mai bine când te situezi „dincolo de ea”. Că îi poți arăta astfel rănilor și-i faci pe oameni să devină mai conștienți de căderile lor. Situația „în afară” îți conferă privilegiul unei „vederi” mai în cunoștință de cauză. „Spre credincioșii pământului să fie osteneala și dorința inimii tale și spre râvna ei de-a plânge” (p. 48), mai adaugă împătimitul întru Dumnezeu.

Cu o subtilitate demnă de un mare psiholog, Evagrie pătrunde adânc în etiologia patimii și a greșelii, sugerând și căile de a nu cădea în ele. „Gândurile necurate primesc multe materii pentru creșterea lor și se întind după multe lucruri. De fapt, ele trec oceane cu închipuirea și nu se dau îndărăt să umble drumuri lungi pentru marea căldură a patimii. Dar cele ce sunt cât de cât curățite sunt mai înguste decât acelea, neputându-se întinde împreună cu lucrurile, pentru faptul că patima e slăbită.” (p. 71) Rătăcirile,

reveriile, slobozirile gândurilor se cer ținute în frâu până la alungarea lor totală. De la ele începe răul. Gândul o poate lua aiurea, tulbură întreaga ființă, ne face să vedem realitatea altfel decât este. O reprezentare împătimită conduce la o falsă „înșurubare” în realitate, la o „derealizare”, o „fugă” de ea.

Cum putem stăpâni mintea? E dificil chiar și pentru un monah. Răspunsul este circumstanțiat la condițiile vieții monahale, vizat cu prioritate de Evagrie Ponticul: „Mintea care hoinărește o statornicește citirea, privegherea și rugăciunea; pofta aprinsă o stinge foamea, osteneala și singurătatea; iar mânia o domolește desăvârșit cântarea de psalmi, îndelunga răbdare și mila” (p. 74). Observăm un lucru: „instrumentul” ținut în frâu a minții nu trebuie căutat în minte, ci în afara ei. Unii s-ar putea întreba dacă nu cumva aceasta e un simplu paleativ și că o atare rezolvare este una problematică. Oare nu am putea găsi un mecanism de rezolvare tot în interiorul minții? De ce mintea omului nu este suficientă sieși, cel puțin la un moment dat, și caută puncte de sprijin în realitate? De ce *noesis*-ul nu poate ființa autonom, dincolo de *ontos* sau de *praxis*? Nu cumva ieșind din minte nu rezolvăm mai nimic? Am răspunde negativ la această întrebare. Mai exact, în felul următor: mintea omului nu este în stare să își rezolve propriile dileme dacă rămâne închisă în sine, nu se acomodează la realitate și nu se conformează somațiilor ei. E nevoie de un palier dinafară, „transcendent”, care să-i confere tărie, consistență și reazem. Oare unde poate fi găsit acesta?

Pe lângă recunoașterea gândului necurat (ca proces necesar de introspecție, ce deschide un prim pas spre vindecare), Evagrie recomandă așadar o serie de osteneți ce scot spiritul din toropeală, îl țin treaz, îl umplu cu un conținut. Osteneala (grija, suferința) prezentă este preconditionia unei bucurii viitoare: „Cel ce răbdă necazurile va ajunge și la bucurii. Și cel ce stăruie în cele neplăcute nu va fi lipsit nici de cele plăcute”. Concentrarea atenției asupra lucrurilor folositoare, privegherea și paza minții de cele rele sunt căi sigure de ridicare și înălțare. Și asta printr-un permanent efort, printr-o constantă vizare a celor bune. Nu există capăt în acest urcuș: „Nu socoti că ai dobândit virtute dacă n-ai luptat mai înainte până la sânge pentru ea. Căci trebuie să te împotrivești păcatului până la moarte, luptându-te cu el și neslăbind, după dumnezeiescul Apostol”.

Dar cea mai bună metodă pe care Evagrie o recomandă este rugăciunea, care trebuie prefăcută sau însoțită de o aprigă concentrare a minții. Să-l ascultăm pe Evagrie: „Rugându-te, păzește-ți cu putere memoria, ca să nu-ți pună înainte ale sale, ci mișcă-te pe tine spre gândul înfățișării tale la Judecată. Căci de obicei mintea e foarte răpită de memorie în vremea rugăciunii”. Memoria este o întoarcere înapoi, o aducere în prezent a trecutului. Este aceasta o piedică în calea concentrării spre esențial? Ar putea fi, dacă din trecut se selectează ceea ce nu „convine” prezentului, ceea ce alterează o bună fixare asupra a ceea ce este și pune stavilă în calea înaintării spre viitorul ultim (întâlnirea cu Dumnezeu). „Rugăciunea este lucrarea demnă de vrednicia minții sau întrebuintarea cea mai bună și mai curată a ei.” Este interesantă această permanentă legătură între rugăciune și starea minții. Am zice că rugăciunea nu are nimic comun cu mintea, cu reflecția, ci mai degrabă este o stare de spirit, o trăire, o contemplație. Poate că părintele se referă mai ales la suspendarea minții, la acea putere a ei de a nu mai lucra în spiritul său, la acea forță a minții de a se autosuspenda. Ne putem gândi, de pildă, că de o astfel de putere are nevoie și artistul în momentul de grație al inspirației, când trebuie să se lase purtat de trăire, și nu de cugetare... Sau, de ce nu, această capacitate o are cel care iubește și nu mai gândește la ceea ce trăiește... „Când mintea zăbovește în ideile simple ale lucrurilor, încă nu a ajuns la locul rugăciunii. Căci poate să se afle

neconținut în contemplația lucrurilor și să flecărească despre înțelesurile lor, care, deși sunt idei simple, dar exprimând vederi de-ale lucrurilor, dau minții formă și chipul lor și o duc departe de Dumnezeu". De această dată, Evagrie ne atenționează că nu orice stare a minții este dăunătoare rugăciunii, ci acea minte strâns legată de lucruri, aceea minte aflată în apropierea imediată a concreteței sau semnificației lor, care nu e în stare să sesizeze sau să se înalțe către Dumnezeu. Următoarele două idei ar putea accentua și mai mult cele spuse mai înainte: „Starea de rugăciune este o dispoziție nepătimașă, câștigată prin deprindere, care răpește mintea înțeleaptă spre înălțimea spirituală, prin dragoste desăvârșită”; „Rugăciunea neîmprăștiată este o înțelegere supremă a minții”.

Iată ce mai spune Evagrie despre rugăciune: „Precum cel mai de preț dintre toate simțurile este vederea, așa cea mai dumnezeiască dintre toate virtuțile este rugăciunea”. Vederea pe care o vizează Evagrie este una care-l „trage” pe om mai aproape de Dumnezeu. O vedere ce „simte” nu numai ceea ce se află la distanță, ci și ceea ce se află înăuntru, în suflet. E acea poziționare cu sinceritate față de micimea noastră, pentru a tânji apoi spre ceea ce este cu adevărat important. „Mai întâi roagă-te pentru dobândirea lacrimilor, ca prin plâns să înmoui sălbăticia ce se află în sufletul tău; și, după ce vei fi mărturisit astfel împotriva ta fărădelegile tale înaintea Domnului, să primești iertare de la El.” Nu e de-ajuns pur și simplu să te rogi sau să fii conștient că trebuie să te rogi. Ruga nu se definește prin amplitudine, frecvență sau cantitate. Adică prin coparticiparea minții, prin coprezență, prin „frica” și „cenzura” ei. „Precum vederea neacoperită și tare a soarelui din miezul zilei, când luminează mai viu, nu folosește ochiului bolnav, așa nu folosește nici împărirea rugăciunii suprafirești și cu adevărat înfricoșate, care se face în duh, minții pătimate și necurate.” Rugăciunea nu presupune constrângerea minții și mai ales satisfacția că împlinești ceea ce ți se cere, ceea ce „se cade”. „Când, stând în rugăciune, te vei ridica mai presus de orice bucurie, atunci cu adevărat ai găsit rugăciunea.”

Rugăciunea autentică apare când nu cauți ceva cu orice preț. Și poate când nu știi că te rogi, când încetezi să ai... conștiința rugăciunii!

4.13. Revalorizarea și golirea de sine, condiție a mersului înainte

Vine o vreme când, pentru a merge mai departe, trebuie să „omor” în tine reprezentări vechi, resentimente, tristeți, amintiri, speranțe și visuri. Orice conversiune sau început presupune o golire de ceea ce a fost până atunci. Un astfel de gol anunță promisiunea unui început, degajarea unei noi căi, făurirea unui om nou. Înaintarea poate însemna și poziționare negativă față de ceea ce a fost, evaluare ultimativă ori suspendare absolută. O spune Mântuitorul în mai multe rânduri: „Cel ce vrea să vină după Mine să se lepede de sine, să-și ia crucea și să-Mi urmeze Mie” (Marcu 8.24-38); „De nu vă veți întoarce și nu veți fi precum pruncii, nu veți intra în împărăția cerurilor” (Matei 18.3); „De voiești să fii desăvârșit, du-te, vinde averea ta, dă-o săracilor și vei avea comoară în cer; după aceea, vino și urmează Mie” (Matei 19.21). Primenirea presupune o despărțire de vechi, o înlăturare a ceea ce ne împiedică să mergem mai departe. „Agonisirea” și „averea” (de bunuri, idei, stări...) pot deveni stavile pe drumul edificării și înălțării.

Omul are o apetență deosebită să urmeze logica acumulării, și mai puțin cea a golirii. Vrem mult, din ce în ce mai mult. Ne este greu să ne despărțim de haine, cunoștințe și

idei vechi. Nu știm ce să facem cu lucrurile inutile. Încercăm să le păstrăm sau cel puțin să le dosim. Ne cantonăm în prezent îngrămădind în el ceea ce este demodat, ceea ce ține de trecut, ceea ce ne trage înapoi. Nu suntem în stare să ne golim, să realizăm un „grad zero” în existența noastră. Nemulțumirea ne apasă cu atât mai mult cu cât dorim să mergem mai departe cu ceea ce a fost. Nu avem curajul să o rupem cu trecutul, cu „omul vechi”. Speranța apare în spațiul unei rupturi, în intervalul unei nemulțumiri, în perspectiva unui nou început. Ea nu își justifică apariția când mulțumirea sau fericirea sunt pregnante. Speri la ceva mai bun pentru că ceea ce este acum te dezamăgește.

Pe de altă parte, trebuie să recunoaștem că „plinul” și „preaplinul” au nevoie de un opus, de un referent negativ, constituit de o absență, un vid. Creșterea unei persoane se face pe axa de la „mai puțin” spre „mai mult”. În pedagogie se consideră, de pildă, că ignoranța nu e ceva negativ, ci promisiunea unei creșteri ce va urma. Necunoașterea din prezent cauzionează într-un fel cunoașterea ce urmează să se instaleze. În ceea ce nu este (încă) se ascunde dorința unei transcenderi. Un copil care nu știe e un fapt cât se poate de normal și pozitiv pentru ceea ce acesta urmează să devină. Căci, dacă ar cunoaște de la început, la ce i-ar mai folosi educația? În același sens poate fi înțeleasă și dezvățarea, ca o întoarcere la acea *tabula rasa* primordială, printr-o regresie către o stare de puritate inițială de la care se poate pleca spre ceva nou.

Dialectica dintre plin și gol stă la baza unei evoluții sigure. „Plinirea” se face în spațiul unei lipse, iar golul caută oportunitatea unei împliniri. Pe de altă parte, orice împlinire adevărată se lasă cu noi interogații sau neîmpliniri, iar orice neîmplinire actuală tinde către o încununare ce caută să devină posibilă. Înaintăm în existență făcând pași mici către perfecțiune. Din când în când, ne oprim, facem un pas înapoi, ștergem cu buretele ce a fost, ne descărețim fruntea și mergem țintă înainte. Înaintarea presupune și replieri, negări, rupturi, redefiniri în concordanță cu ceea ce întâlnim pe traseu.

Golul nu trebuie să fie înțeles drept ceva negativ. El este condiția ivirii și întronării noului. Golul nu înseamnă absență, ci spațiu al regenerării. Forța acestuia stă în aceea că este deschis noilor oportunități. Golirea nu trebuie văzută ca fiind totală, un capăt absolut, un sfârșit. Te golești de acel ceva care nu se mai leagă de ceea ce urmează. Golirea se face în perspectiva unui viitor mai bun, mai frumos și mai autentic. Aceasta presupune o schimbare de macaz în ceea ce privește principiile de acțiune, metodele, oamenii pe care îi vizezi. Ea atestă o puternică trezire la realitate și un mare act de voință. Individul toropit și răvășit nu va fi în stare de o asemenea revelație și de o turnură elementară a existenței sale.

În general, motorul unei conversiuni se află în interior. Nu e nevoie de accidente evidente pentru ca omul să se transforme radical. Iar schimbarea cea mai puternică nu este însoțită de spectaculozitate, de vizibilitate, ci de o tăcere îndelungată și poate definitivă. Cineva spunea că despre lucrurile grave nu e bine să vorbim. Și nici să le povestim.

4.14. Alte ipostaze ale trăirii religioase

Smerenia

Orice început e greu, orice demers spiritual cere un exercițiu de modestie. Nu te poți aventura în nici o cercetare fără a-ți recunoaște cu umilință limitele, mărginirile. Când pornești la drum, sperii și în zările unei atotputernicii care te depășește. O spune Sfântul Ioan Scărarul, atunci când ne propune treptele desăvârșirii într-o bine și adevăr: „Nouă, neînvățaților, nu ne este însă de folos a descrie astăzi unele ca acestea, de aceea ne vom îndrepta către servii sinceri ai lui Dumnezeu... Din ascultare față de ei întindem nevrednică mână și primim de la cunoștința lor condeiul cuvântului, pe care-l muiem în negreala (*scil.* cerneala) și în strălucirea smereniei și-l sprijinim pe inimile lor nezgrunțuroase și pure, ca pe o oarecare hârtie, sau mai vartos ca pe niște table duhovnicești, zugrăvind cuvintele, sau mai degrabă semintele dumnezeiești” (1994, p. 143). Ajungerea la starea de smerenie se face pășind prin mai multe trepte ale înălțării spirituale: „Împuținarea păcatului naște îndepărtarea de păcat. Îndepărtarea de păcat este începutul pocăinței; începutul pocăinței este începutul mântuirii; începutul mântuirii este intenția cea bună; intenția cea bună este începătura a osteneților; începutul osteneților îl constituie virtuțile; începutul virtuților este floarea lor, iară floarea este săvârșirea virtuții; virtutea naște deprinderea; deprinderea și practica (exercițiul) au ca fruct și efect obiceiul; odrasla deprinderii este statornicia în pietate; pietatea devenind apoi a doua natură a sufletului nostru determină teama; teama naște păzirea poruncilor, adică a celor cerești, ca și a celor pământești; păzirea poruncilor este semnul iubirii; dragostea își are originea într-o mare smerenie. Profunda smerenie este fiica neîmpătimirii-apatheiei; dobândirea acestei neîmpătimiri este plinătatea dragostei; în cei care și-au curățit inima prin apathie-neîmpătimire, Dumnezeu locuiește cu adevărat” (Sfântul Ioan Scărarul, 1994, pp. 469-470).

Chemarea către smerenie constituie o regulă de sine stătătoare la Sfântul Vasile cel Mare: „Nu este cu puțință să fie socotiți vrednici de împărăția cerurilor cei care nu imită pe copii în privința egalității reciproce dintre ei... Se cuvine ca acela care dorește să fie socotit vrednic de mai mare cinste în împărăția cerurilor, să iubească să fie aici smerit și ultimul” (p. 138). Căci scrie și în Evanghelii: „Deci cine se va smeri pe sine ca pruncul acesta, acela este cel mai mare în împărăția cerurilor” (Matei 18.4); „Și care între voi va vrea să fie mare, să fie slujitorul vostru” (Matei 20.26); „Nu faceți nimic din duh de ceartă, nici din mărire deșartă, ci cu smerenie unul pe altul socotească-l mai de cinste decât el însuși” (Filipeni 2.3). Și continuă Sfântul Vasile cel Mare: „Trebuie să te îndrepți pe tine mai întâi, în privința oricărui lucru din cele mai mici, și atunci să reproșezi altuia” (1989, p. 144).

Smerenia este strâns legată de pocăință. Pocăința este folositoare în măsura în care este sinceră. „Pocăința este cumpărătoare a smereniei... Pocăința este rațiunea care se judecă pe sine însăși și care se preocupă mereu de sine, fără a avea grija altora. Pocăința este fiica nădejzii și negația disperării. Cel ce se pocăiește este un condamnat, căruia nu-i este rușine să-și mărturisească vina” (Sfântul Ioan Scărarul, 1994, p. 218).

Smerenia este intim legată de iertare. În tradiția creștină, iertarea și înțelegerea aproapelui, iubirea lui mai presus de sine constituie o regulă de aur. „Iertarea biblică implică și promisiunea de a evita să tot ții greșeala deasupra capului celui ce a greșit, promisiunea de a nu mai spune nimănui despre ea și promisiunea de a nu o mai gândi

tu însuși... Acordarea iertării nu produce deci uitare instantanee, dar ea are ca rezultat promisiunea de a adopta atitudini și practici care vor duce la uitare” (Adams, 1993, p. 69). Smerenia este legată de sine dar și de alteritate.

Rugăciunea

Rugăciunea este fenomenul religios prin excelență, forma cea mai densă de manifestare a sacralului. În ea se consumă un act efectiv și verificabil de apropiere și comunicare cu divinul, cu transcendentul. Rugăciunea pentru religie este asemenea reflecției pentru filosofie, este un produs și o chintesență a faptului religios, în care gândirea și simțirea se unesc într-un chip indestructibil. Rugăciunea apare ca un act de limbaj ce vizează prezența invizibilului, nedefinibilului. Ea antrenează întreaga noastră ființă: „privește corpul nostru, ținuta sa, postura sa, gestică, putând comporta o exigență a purificării corporale prealabile, cum ar fi abluțiunile, o anumită exigență vestimentară... o anumită poziție, cum ar fi ridicarea mâinilor sau îngenuncherea, o oarecare orientare” (Chrétien, 1992, p. 45). Rugăciunea nu este un început de adresare, ea este un răspuns, o chemare către întâlnire. Actul rugăciunii mă transformă și mă duce pe mine la transcendență, nu o aduce pe ea în fața mea. Este o deplasare *către* (El), și nu o aducere *la* (mine). Este o probă a puterii mele de a mă deplasa către El și o îngăduință a Lui de a se apleca asupra mea.

Rugăciunea are o puternică înrăurire purificatoare. Ea este, printre altele, „lucrare fără de margini, izvor al virtuților..., sporire nevăzută, hrană a sufletului, luminare a minții, secure care doboară pomul deznădejdiei, doveditoare a nădejdiei, izgonire a întristării..., oglindă în care vedem progresul ce-l realizăm într-o virtute, arătare a măsurilor cu care ne măsoară Dumnezeu și cu care trebuie să ne măsurăm și noi aproapele, semn care arată starea în care se află sufletul, vestitoare a celor ce vor să fie, indiciu al mării ce se va dobândi în rai” (Sfântul Ioan Scărarul, 1994, p. 494). Rugăciunea se face cu meșteșug și bun simț. „Nu te ruga prin cuvinte pedante, căci deseori gânguritul simplu și nemeșteșugit al copiilor a îmblânzit pe Tatăl lor cel din ceruri... De obicei, vorbăria umple mintea celui ce se roagă cu tot felul de imagini și o risipește, pe când cuvintele puține cel mai adesea au puțința de-a aduna mintea” (p. 496). Ea presupune meditație, interiorizare, liniște și singurătate. „Una este bucuria pe care o naște rugăciunea celor ce petrec în comunitate, și alta aceea pe care o au cei ce se roagă în singurătate; cea dintâi poate chiar să se mai rătăcească puțin, mândrindu-se în fața celorlalți frați, pe când cea de-a doua e plină de smerenie” (p. 498).

Experiența de natură mistică nu poate fi atinsă decât în exercițiul rugăciunii, prin cerere. Într-un sens general, orice prezență a omului în fața lui Dumnezeu este un fel de rugăciune. „Dar trebuie ca această prezență să devină o atitudine statornică, mereu trează; rugăciunea trebuie să devină permanentă, neîncetată ca suflarea, ca bătaia inimii. Aceasta cere o deosebită măiestrie, o tehnică a rugăciunii, o întreagă știință duhovnicească” (Lossky, p. 238). *Cu cât ești mai mult prezent în fața lui, rugându-te, cu atât și el se apleacă asupra chemărilor tale, ascultându-te.*

Tăcerea

Tăcerea, însoțită de cunoaștere, „este mamă a rugăciunii, izbăvire din robia cugetelor, păzitoare a focului (dumnezeiesc), cercetătoare a gândurilor, strajă împotriva dușmanilor, închisoare a plânsului, prietenă a lacrimilor, lucrătoare a pomenirii morții (amintirea morții), zugrav care ne înfățișează chinurile veșnice, iscoditoare a judecății lui Dumnezeu, ajutătoare a întristării (*scil.* pocăinței), vrăjmașă a îndrăzelii, tovarășă a isichiei (liniștii), potrivnică a științei celei deșarte, împărtășire a priceperii, prilejuitoare a vedeniilor, progres nearătat al virtuții, suire tănuită spre Dumnezeu” (Sfântul Ioan Scărarul, 1994, pp. 280-281).

Pentru Sfântul Vasile cel Mare exercițiul tăcerii se dovedește a fi de un real folos. Comportamentul taciturn este bun, mai ales, pentru neofiti, „pentru că stăpânindu-și limba vor da dovadă îndestulătoare și de stăpânire de sine și totodată vor învăța prin tăcere, cu mult zel și cu luare-aminte, de la aceia care știu să se folosească cu pricepere de cuvânt, cum trebuie și a întreba și a răspunde fiecăruia. Pentru că există și un ton al vocii și o simetrie a vorbei și un timp potrivit și o însușire a cuvintelor care e proprie și caracteristică celor pioși, pe care nu poate s-o învețe cineva dacă nu s-a dezbărat de vechile lui obișnuințe. La aceasta contribuie tăcerea, pentru că provoacă uitarea celor vechi, prin nefolosirea lor, și procură timp pentru însușirea celor bune” (1989, p. 243). La întrebarea dacă este bine să practicăm tăcerea ca exercițiu paideutic, Sfântul Vasile cel Mare dă un răspuns prelungind unele versete din Biblie: „Binele tăcerii se arată cu privire la vreme și cu privire la persoană... Cu privire la vreme, atunci când se zice că: «Cel înțelept va tăcea în vremea aceea, căci vremea este rea» (Amos 5.13), și iarăși: «Am pus strajă gurii mele, când cel păcătos se afla înaintea mea» (Ps. 38.1); iar cu privire la persoană, atunci când Apostolul scrie: «dacă altuia care stă i se va descoperi ceva, atunci cel dintâi să tacă» și iarăși: «femeile voastre să tacă în biserică» (1 Corinteni 14.30, 34). Iar, uneori, celor mai neînfrânați la limbă și celor care nu pot să păzească aceasta: «Nici un cuvânt putred să nu iasă din gura voastră, ci numai dacă este vreunul bun, spre întărirea credinței» (Efeseni 4.29), le este necesară tăcerea desăvârșită, până ce întru aceasta s-ar vindeca de patima nestăpânirii în cuvinte și ar putea să învețe în timpul acestui repaus, când, ce, și cum se cuvine să vorbească...” (1989, p. 406). După cum vom vedea într-un alt capitol, tăcerea, ca practică paideutică invocată de Părinții Bisericii, poate fi folosită cu succes în exercițiul educativ. Aici am dorit să semnalăm doar că această valoare, cerută de trăirea religioasă, constituie o premisă și o condiție a ei. Ea este mediu prielnic al reculegerii religioase, dar și sursă pentru întemeierea și întărirea ei.

CAPITOLUL 5

Prefigurări contemporane ale valorilor religioase. Importanță, metamorfoze, implicații

5.1. Cunoaștere, credință, educație

Educația presupune un efort de introducere a celor tineri în paradigmele de cunoaștere, de simțire și de trăire specifice unei comunități. Să-nțelegem că perimetrul cultural nu se reduce numai la știință, artă, filosofie, modalitățile de a produce sau de a ne comporta, ci presupune și fondul atitudinal și de credințe statornicit în sânul unui spațiu sociocultural. Aspectul din urmă este constituit în cea mai mare parte din predispozițiile sau practicile spirituale și din credința religioasă. Ca și celelalte elemente ale culturii, credințele și valorile religioase se pot perpetua și reproduce prin intermediul acțiunii educaționale.

În viziunea teologică, credința exprimă certitudinea despre existența lui Dumnezeu, ca realitate transcendentă ce ne depășește din toate punctele de vedere. Ea nu se reduce la o simplă trăire interioară, ci „e o raportare la o realitate care nu se confundă cu actul credinței sau cu ceva ce face parte din ființa omului. Credința nu se poate concepe și nu poate exista decât ca parte a întregului dual: credință – obiectul credinței. Mai mult decât cunoașterea, credința trăiește din siguranța realității obiectului ei dincolo de ea. Inima credinței e certitudinea. Nici o cunoștință nu poate avea o asemenea certitudine. Iar certitudinea se referă tocmai la realitatea transsubiectivă a obiectului credinței” (Stăniloae, 1993b, p. 9). Credința presupune convingerea că ceva există cu adevărat, fără necesitatea de a fi demonstrat, arătat.

Predispoziția de a crede este înăscută, dar profilarea și întărirea unei anume credințe religioase se formează prin instrucție și educație. Nu este drept ca educația să dea satisfacție numai valorilor cunoașterii, în defavoarea valorilor credinței. Mai ales că între cele două atitudini (cunoaștere și credință) nu se instalează raporturi de opoziție sau de contradicție, ci relații de continuitate, complementaritate, întărire reciprocă. Numai un necunoscător sau o persoană rău intenționată mai susține astăzi imposibilitatea prezenței simultane a celor două maniere de raportare a omului la existență.

Căutarea adevărului (în limitele omenescului) și căutarea sau găsirea lui Dumnezeu (în măsura în care transcendența ne permite) sunt atitudini perfect compatibile care, în mod concret, ar trebui să caracterizeze fiecare ființă în parte. Omul nu izbândește numai prin inteligență și raționalitate. Sunt situații în care aceste acte, profesate unilateral, conduc mai degrabă la pierzanie, la dezagregare existențială. E nevoie și de credință, care poate pune într-o nouă lumină datele cunoașterii. Cele două atitudini se stimulează

reciproc; credința presupune activism, căutare, întemeiere, iar cunoașterea trebuie să fie prefăcută, urmată, semnificată (și) din perspectiva credinței religioase. Dictionul „crede și nu cerceta” (pus pe seama religiei în mod nejustificat, căci această invitație nu o găsim niciunde în Sfânta Scriptură) nu se cere a fi interpretat ca o pledoarie pentru inactivitate în planul cercetării și investigației științifice, ci mai degrabă ca un îndemn la întemeierea unui ideal personal, coerent și imperturbabil: crede și nu cerceta temeiul credinței tale, nu te îndoi de credința ta, fii consecvent și mergi mai departe. Sau, de ce nu, credința poate fi înțeleasă ca acel fond axiomatic de la care se pleacă în structurarea unui edificiu pertinent de cunoaștere. Nu poți să cunoști ceva dacă nu pleci de la un punct de pornire necondiționat, de la niște premise indiscutabile. Raporturile dintre cele două stări sunt un pic mai complicate, și nu avem acum destul spațiu pentru a le evidenția. Să amintim numai de acel principiu – cu conotații didactice – propus de Fericitul Augustin: „Dacă nu veți crede, nu veți înțelege”; cred ceea ce înțeleg, dar nu tot ce cred trebuie să și înțeleg; noi credem – în principiu – ceea ce înțelegem, dar nu suntem capabili de a înțelege ceva care mai întâi nu a fost crezut. Credința este o treaptă necesară pe drumul cunoașterii și autocunoașterii. De asemenea, prin credință trebuie să și semnific ceea ce am cunoscut la un moment dat. Căci altfel, cunoașterea este deșartă sau – mai rău – mă poate împinge spre dezastru.

Din punct de vedere psihopedagogic, credința religioasă nu constituie un pericol sau un atentat la intimitatea persoanei, un amestec nepermis în mintea și sufletul copilului. *Înainte de a crede în ceva, copilul trebuie să se încreadă în cineva.* Dacă la început copilul mic va avea o viziune antropomorfică despre Dumnezeu (în sensul că divinitatea este percepută ca un părinte mai mare), cu timpul semnificațiile despre divinitate se vor împlini și se vor focaliza înspre centrul de iradiere constituit din valorile ultime. Prin religie, copilul nu numai că este pus în relație cu zonele perfecțiunii transcendente, dar – totodată – la nivelul persoanei se creează o predispoziție spre inserarea eului într-o regiune de valori profunde, unde viața este resemnificată, devine mai profundă, mai personală, mai autentică. De aici decurg și o serie de consecințe practice ale credinței religioase: ea tonifică motivațiile, îmbie la acțiune temeinică și facilitează rezolvarea unor sarcini dificile. Așadar, întărirea și progresul interiorității se sprijină pe credință.

Credința în general și cea religioasă în special sunt benefice oricărei opere de construcție de factură materială sau spirituală. Omul credincios este mai bun, e capabil de mai mult, devine mai puternic. Credința în ceea ce faci, în felul cum faci, în menirea ce-o ai, în ținta ce-o vrei atinsă nu numai că orientează și luminează calea pe care mergi, dar îți dă acea siguranță, certitudine și imperturbabilitate de care ai atâta nevoie. Căci dacă pleci la drum fără credința atingerii unei ținte, șansele de a o îmbrățișa sunt minime; te pierzi în meandrele drumului, te rătăcești în detaliile lui topografice, fără credința – și revelația – luminozității capătului. Încrederea în tine, în semenii tăi, în valorile umanității sunt călăuzitoare și întremătoare dar, deseori, acestea sunt supuse eroziunii sau pot deveni îndoielnice, anacronice. Credința religioasă se bazează pe un izvor nealterabil de valori înalte și constituie un reper stabil și ireductibil pentru actele și comportamentele noastre. Autoritatea valorilor transcendente nu se poate măsura cu cea a oamenilor. Credința religioasă îl plasează pe om pe drumul unei perfecționări neîncetate. Credința ne arată o direcție și este dătătoare de sens. Omul care nu crede în Dumnezeu... nu are nici un Dumnezeu.

Credința este formată și desăvârșită prin educație, iar educația nu este periclitată de prezența credinței religioase. Credința nu apare întotdeauna dintr-odată și în totalitate.

Se poate constata o dezvoltare ascensională și cumulativă a acesteia. Ea are nevoie de sprijinul educației, al unui exercițiu de cultivare printr-o nimerită informare și formare.

Credința, ca și alte dispoziții sau configurări ale relațiilor cu exteriorul, este o stare care se amplifică pe măsură ce se exprimă în acte exterioare. Ea se întărește și se definește prin multiple acte expresive. Numai că în acest proces sunt implicate multiple tendințe exterioare, care caută s-o deturneze, s-o diminueze. Diversele forțe afective, ca și multiplele determinări exterioare, vin să afecteze credința pe cale de a se întemeia. Dar în acest câmp de forțe adverse, contradictorii, credința capătă consistență și demnitate. Odată depășită o piedică, apar și altele care se cer a fi rezolvate. Edificarea cea mai durabilă se face în vremurile și sub jurisdicția celei mai capricioase. Obturările, discontinuitățile și crizele existențiale cele mai grave pot naște cele mai puternice crezuri. „Credința este viață care regenerează în urma agresiunii interioare și exterioare” (Vergote, 1987, p. 191). Să invocăm, în acest context, experiențele spirituale ale Fericitului Augustin sau ale lui Pascal.

Dacă este adevărat că credința acționează în chip benefic în calitate de mecanism homeopatic, care ajută oamenii la trecerea unor probe ale vieții, atunci pretenția *adevărului* unei credințe, în sens logic, nu se mai justifică. Dacă o iluzie se dovedește a fi utilă și imprimă o anumită semnificație realului, ea nu mai rămâne o simplă iluzie. De altfel, chiar adevărul logic este ipostaziat de lumea noastră și în termenii de utilitate, credibilitate și eficiență pragmatică. Constituie o naivitate să expulzăm religia pentru că nu parvine la o explicație științifică a realului, din cauza „iraționalității” sale. Se știe că unii analiști recunosc existența unei raționalități *sui-generis* chiar și în producțiile mitice, mistice sau metafizice. În gândirea filosofică românească, Nae Ionescu, de pildă, asimilează gândirea de tip religios unei cunoașteri imediate (1991). Nu vom intra însă în prea multe subtilități analitice. Chiar dacă religia s-ar reduce numai la *credință*, nu trebuie minimalizat rolul educativ al acesteia. Educația, consideră René Hubert (1965, p. 454), nu se poate reduce la o educație exclusiv rațională, nici la una exclusiv confesională. „Se comite o confuzie a planurilor, în particular o confuzie între obiectivitate și spiritualitate, care nu poate decât să compromită accesul conștiinței la un echilibru normal”. Educația, ca proces de spiritualizare a omului, ar fi sărăcită dacă nu s-ar avea în vedere integralitatea dintre materie și spirit. „Sarcina educației concepută în sens spiritual – scrie Rudolf Steiner (1966, p. 20) – este de a duce cuplul Suflet-Spirit spre o armonie cu un altul, Viață-Corp”. Dictionul „crede și nu cerceta”, pus pe seama religiei în mod nejustificat, nu trebuie interpretat în nici un caz ca o incitație la inactivitate, la pasivitate.

Percepția religioasă a lumii poziționează prin ea însăși omul și umanitatea pe traiectul rectitudinii morale. Credința slujește așadar moralizării autentice a omului. „Credinciosul – consideră Leszek Kolakowski – nu primește învățătura religioasă sub formă de povestiri mitice sau enunțuri teoretice, de la care plecând el va trece spre concluzii morale. *Conținutul moral este dat direct în actul însuși de a percepe și de a înțelege, căci acest act se combină cu un angajament moral* (s.n.) (1985, p. 220)”. Omul nu izbândește numai prin inteligență și raționalitate. Sunt situații în care aceste acte, profesate unilateral, conduc mai degrabă la pierzanie, la distrugere sau autodistrugere.

Alături de valențele morale ale religiei, merită să subliniem și capacitățile ei în formarea unei imagini globale, holiste asupra existenței, căci „o atitudine religioasă cu privire la existență nu este nimic altceva decât un ansamblu de judecăți sistematice asupra semnificației acestei existențe” (Kolakowski, 1985, p. 451). Puțin contează dacă religia reprezintă o imagine reală, în sensul îngust pe care îl comportă acest concept. În

fond, care filosofie reușește așa ceva? Și, în definitiv, la ce ne-ar ajuta acest lucru? Ce este, în fond, realitatea? Și de care „realitate” are omul nevoie? Una impersonală, neutră, seacă, ori una subiectivizată, contemplată, trăită? Cât privește caracterul pretins superfluu al unei credințe pentru viața intimă a copilului, putem spune că aceasta nu constituie o imixtiune care ar leza plenitudinea ființei umane, ci, dimpotrivă, ea reprezintă o conduită și o cerință naturală, întrucât „rețeaua religioasă... corespunde propriilor sale înclinații naturale” și „nu există copil care va crede în ceva, mai înainte de a se încrede în cineva” (Robinson, 1963, p. 280). Orice pedagogie se ciocnește de această problemă: dacă un copil poate și trebuie să acceadă la credința religioasă. După unii, această putință este dată de însăși grația divină. „Credința, în ceea ce are matur, constă în acceptarea ofertei divine: a accede la inaccesibil, a vedea ceea ce este invizibil, a participa la gloria și la atotputernicia lui Dumnezeu” (Voeltzel, 1960, p. 10). De altfel, trebuința religioasă constituie o căutare care se împlinește la fiecare etapă de vârstă, în funcție de particularitățile specifice, după cum vom cerceta într-un paragraf special.

De altfel, între credință și educație relațiile sunt de un tip special. Se știe că educația tinde să spiritualizeze mai profund ceea ce natura sau grația divină au pus în om și să-l înobileze cu noi valori. Or, spiritul este o construcție, o consecință a credinței, inclusiv religioase. Viitorul unui om sau al unei comunități se clădește plecând de la supoziția dezirabilității și credinței că acel viitor este cel ce merită a fi conturat, câștigat, atins. Succesul unui act educativ este dat și de insistența cu care educatorul își imaginează contururile personalității viitoare și meditează adânc la toate detaliile acestui profil, convins că nimic nu-i în plus, că nimic nu-i în minus, și că deci acest profil poate căpăta valoare operațională fiind luat drept ghid și model corector, atât pentru traseul ce-l are de parcurs, cât și pentru scopul ce-l are de atins. De credință are nevoie și elevul – dar nu prin minciună, frică, inoculare –, de credința că ceea ce face este bun, corect, dezirabil. El trebuie să se încreadă în omul de lângă dânsul. El trebuie să consimtă că modelul ce-l are în față – dascălul – este unul ce merită a fi urmat. Credința este o cerință indispensabilă oricărei instituii acționale, mai cu seamă atunci când cei ce suportă intervenția sunt ființe umane, cazul educației, în speță.

Marii trăitori creștini au intuit forța și consecințele credinței. „Credința – spune Sfântul Ioan Scărarul – este aripa pe care se înalță zburând rugăciunea. Dacă n-o are (scil. dacă rugăciunea n-are aripa credinței), iarăși în sânul meu se va întoarce... Credința dă sufletului o așa încredere, încât nici o nenorocire nu-l mai poate tulbura. Credincios este nu cel ce cugetă că Dumnezeu poate, ci acela care crede că El va și face. Credința ne ajută să dobândim chiar cele ce nu le nădăjduim... Credința naște din suferința care pune la încercare tăria noastră sufletească și din inima dreaptă, care ne face neîndoielnici în ajutorul de Sus” (1994, p. 486). Credința este ancoră și far pentru toate întreprinderile umane. Ea ne conduce spre liman, când zările sunt încețoșate, când ne „încălcim” în propriile noastre idealuri, pretenții și deziderate.

Credința are nevoie de sprijinul educației, al unui exercițiu de cultivare și întreținere printr-o bună informare și formare. Educația presupune activism și participare. „Educația trebuie să forjeze instrumentarul intelectual, să dezvolte calitățile de suplețe, de penetrare, de precizie a inteligenței” (Montcheuil, 1959, p. 228). Credința neinformată poate aluneca ușor în credulitate și supunere oarbă față de orice sursă ce-și arogă demnități ce nu țin de spiritul ei. Nu este bine să crezi în orice instanță care are obiectivul ascuns de a subjugă. E nevoie de o anumită circumspecție, de o anumită interogativitate. Credința este prefată de o minimă punere în chestiune. Dar după ce treci pragul problematizării,

te poți lăsa purtat de voia ei. Stabilizarea într-un crez este corolarul unei munci cu tine însuși, cu ideile tale, cu ideile altora. Fără acest exercițiu purificator de instalare, credința nu este decât un mod provizoriu de a exista, o stare tranzientă către incertitudine. O incertitudine poate naște o certitudine, dacă este bine cultivată și profesată. Trebuie să știm când să ne îndoim și când să ne oprim din îndoială.

Necredința discretă, temporară, care merge spre căutarea unui temei, este benefică și merită chiar toată lauda. Suntem de acord cu observația lui Soloviev după care necredința onestă, care vrea să se convingă în mod definitiv, nu trebuie condamnată din punct de vedere moral și religios. Se știe că Iisus nu l-a condamnat pe necredinciosul Toma, ci l-a convins în maniera în care acesta i-o ceruse. „În epoci în care domină necredința, scrie marele filosof creștin, e important de făcut distincția cu *ce fel* de necredință avem de-a face. Este ea o necredință materială, grosolană, una animalică... este ea o necredință perfidă, care manipulează conștient diferite semiadevăruri din teamă dușmănoasă de adevărul deplin?... Sau, în fine, avem de-a face cu o necredință pur omenească, onestă, care încetează de fapt să se convingă de adevăr într-un mod deplin și definitiv” (1994a, p. 217). Drumurile spre adevăr pot fi uneori încurcate, hățiturile căii te pot pune în dificultate. Dar câtă bucurie te așteaptă, atunci când adevărul se deschide în fața ta după zbuciumul unei înverșunate cercetări și sperate găsiți!

5.2. Limitele cunoașterii lui Dumnezeu

Relația omului cu Dumnezeu este un raport cu totul particular. Sub aspect cognitiv, avem de-a face cu un interval exploratoriu aflat între exprimabil și inexprimabil, între cognoscibil și incognoscibil. „Cel care vrea să vorbească sau să audă despre Dumnezeu – mărturisește Sfântul Ioan Damaschin – trebuie să știe în mod clar că atât cele cu privire la doctrina despre Dumnezeu, cât și cele cu privire la doctrina întrupării, nu sunt toate inexprimabile și nici toate exprimabile, nici toate incognoscibile și nici toate cognoscibile. Altcva este cognoscibilul și altcva exprimabilul, după cum altcva este vorbirea și altcva cunoașterea. Pentru aceasta nu pot fi exprimate cu claritate multe din acelea care se înțeleg în mod obscur despre Dumnezeu, ci suntem siliți să exprimăm lucrurile, care sunt mai presus decât noi, în felul nostru omenesc de a vorbi... Ce este însă ființa lui Dumnezeu, sau cum este întru toate, sau cum Fiul, Unul născut și Dumnezeu, golindu-se pe el însuși, s-a făcut om din sânziuri feciorelnice, fiind plăsmuit după o altă lege decât cea firească, sau cum a umblat pe ape, fără să-și ude picioarele, nu cunoaștem și nici nu putem spune. Așadar, nu este cu putință să spunem ceva despre Dumnezeu și, în general, să înțelegem altcva decât cele care, în chip dumnezeiesc, ni s-au vestit sau ni s-au spus și revelat prin cuvintele dumnezeiești ale Vechiului și Noului Testament” (1993, pp. 16-17). Orice încercare de definire sau de explicare a ființei lui Dumnezeu constituie un impresionant eșec. Dacă ajungi să prinzi în concepte în întregime pe Dumnezeu, atunci ești la o distanță imensă de El: închiderea în cuvinte a dumnezeirii se face în detrimentul intrării sub protecția și binecuvântarea ei; explicându-L, te afli complet în afara Lui.

Există un mister care este consubstanțial experienței religiozității. Numai că acest mister este spornic, revelator și aducător de adevăr, și nicidecum barieră de netrecut dintre cunoscut și necunoscut. „Misterul înseamnă în definitiv rezerva infinită de adevăr,

care, descoperindu-și la infinit aspectele, rămâne mereu un adânc ineputabil; el înseamnă pâinea spirituală a minții, care, împărțându-se mereu tuturor minților, niciodată nu se sfârșește. Pe de o parte, dacă n-ar exista o ființă divină transcendentă cunoașterii, veșnic neepuizată în manifestările ei de lumină și de putere, am termina curând opera de cunoaștere a adevărului... Existând o ființă veșnic fecundă, avem posibilitatea unui progres infinit în cunoașterea adevărului. Teologia pozitivă exprimă fărâmele ce s-au emis din „ființa” adevărului. Teologia negativă, conștiința sau evidența că aceste fărâme nu sunt totul, că n-am terminat de a cunoaște adevărul, exprimă conștiința sau evidența ineputabilului mister, care e, în același timp, ineputabilul mister al adevărilor viitoare. Teologia pozitivă face bilanțul celor cunoscute până acum; teologia negativă dă asigurări pentru cunoașteri viitoare” (Stăniloae, 1993, p. 234).

Cunoașterea lui Dumnezeu, în creștinism, nu urmează același traiect epistemologic specific cunoașterii de ordin științific. De altfel, cei care au încercat să demonstreze existența sau inexistența lui Dumnezeu au alunecat în grave paradoxuri, clădite pe cele mai adânci erori ale gândirii umane. Cunoașterii dumnezeirii îi este consubstanțială experiența negativității, a punerii în paranteze a atributelor divinității. „Dumnezeirea nu poate fi definită prin nici un nume... – afirmă Sfântul Grigore de Nazianz. Nici aerul nu l-a putut inspira cineva întreg, nici ființa lui Dumnezeu nu a încăput-o mintea în întregime, precum nici glasul (cuvântul) nu a cuprins-o. Ci, schițând din cele din jurul Lui cele privitoare la El, alcătuim o oarecare imagine obscură și slabă și o închipuire după altă față a Lui. Și cel mai bun teolog pentru noi nu este cel care a descoperit Totul, căci Închisoarea în care ne aflăm nu primește Totul...” (1993, p. 86). Mai degrabă îl cunoști pe Dumnezeu neștiind nimic despre el, despre calitățile acestuia ce nu se lasă receptate prin măsurile omenești.

„Cunoașterea” lui Dumnezeu reprezintă un efort continuu, fără capăt. Nu poți spune că ai atins vreodată ținta propusă. „Omul e în mers: el e pe drum, dar e departe de a-și fi asimilat scopurile ultime ale înaintării sale. Acest demers constă în aceea că el caută adevărul și îl supune examenului său; el continuă această căutare și această critică, chiar atunci când o rază din acest adevăr i-a pătruns în suflet. Adevărul nu i se oferă sub o formă finită și perfectă; la fel se întâmplă și cu revelația. Nici o formă a revelației nu se poate pretinde desăvârșită și împlinită. Revelația va continua până la sfârșitul veacurilor. Cucerirea adevărului presupune drumul și viața” (Berdiaev, 1993, pp. 82-83). Important este drumul către divinitate, și nu ajungerea în vecinătatea ei. De altfel, o astfel de conduită este împotriva firii omului și a voinței divine. Ea este cea care ne cenzurează și ne întretaie calea, în beneficiul nostru.

Divinitatea nu se înfățișează omului în maniera unor atribute identificabile, inteligibile. Există o ruptură funciară între cele două regimuri ontologice, ce se desfășoară oarecum paralel, care explică neputința omului de a se raporta cognitiv la orizontul ineputabil transcendent. „Dumnezeu nu este nici suflet, nici minte – scrie Dionisie Areopagitul. El nu are imaginație, părere, rațiune sau inteligență. El nu este nici cuvântare, nici inteligență; nu poate fi exprimat, nici înțeles. El nu e număr sau ordine, mărime sau micime, egalitate sau inegalitate, asemănare sau neasemănare. El nici nu stă, nici nu se mișcă, nici nu-i liniștit; nu are putere, nici nu este putere sau lumină; nu trăiește și nu e viață; nu e nici substanță, nici veac, nici timp. Nu există contact inteligibil cu Dumnezeirea. Ea nu e nici știință, nici adevăr; nici domnie, nici înțelepciune; nici unul, nici unitate; nici divinitate, nici bunătate, nici altceva din cele cunoscute, fie de noi, fie de altcineva dintre cei care există. Ea nu e nici ceva din cele ce nu sunt, nici

ceva din cele ce sunt, iar cele ce sunt n-o cunosc pe Ea așa cum este; nici Ea nu cunoaște cele ce sunt așa cum sunt. Pentru Ea nu există rațiune, nici nume, nici cunoaștere. Ea nu e nici întuneric, nici lumină; nici rățacire, nici adevăr. Și, în general, nu există pentru Ea nici afirmare, nici negare; ci, atunci când afirmăm sau negăm cele ce vin după Ea, noi nici n-o afirmăm, nici n-o negăm; pentru că e mai presus de orice afirmare, cauza desăvârșită și unică a tuturor și mai presus de orice negare, superioritatea Celui care în chip simplu este eliberat de toate și dincolo de toate” (1993, p. 153). Într-un anumit fel, Dumnezeirea ține de perfecțiunea unei tăceri absolute, a unui existențe vidate de orice unduire procesuală. Nu ajungi la ea decât prin neantizare; nu o atingi decât atunci când nu mai ești. Cu cât te îndepărtezi de materialitatea ființială, cu atât te adâncești în mrejele perfecțiunii absolute.

În general, creștinismul răsăritean neagă radical posibilitatea contemplării ființei supreme de către om, deoarece ea este ineputabilă și veșnic transcendentă. Lui Dumnezeu îi lipsește orice termen de comparație; El este în afara oricăror repere pe care le-am putea percepe sau pricepe. Axioma apofatică este următoarea: noi știm că Dumnezeu „este”, dar nu și „cum este”, căci nimeni nu l-a văzut vreodată. Uimirea umană ar trăda această neputință de a cunoaște ceea ce știi că există. „Uimirea – remarcă Paul Evdokimov – este acel simț precis al distanței insurmontabile care transcende orice cunoaștere” (1992, p. 48). Prin uimire se trăiește simultan sentimentul *prezenței* și *absenței* lui Dumnezeu. Nu este vorba aici de o lacună sau de o neputință episodică, trecătoare a omului, ci de natura incognoscibilă a adâncimilor esenței divine. „Obscuritatea inerentă credinței protejează misterul inviolabil al apropierii lui Dumnezeu” (Evdokimov, 1992, p. 48). Această necunoaștere amplifică credința prin misterul și necondiționarea ei. Cu cât ne apropiem de Dumnezeu, cu atât el devine mai misterios, mai ascuns. Cum Dumnezeu nu poate fi găsit, trebuie să-l căutăm neîncetat. Drumul spre divinitate nu are capăt. Dumnezeu rămâne ascuns, chiar și atunci (mai ales atunci) când credem că l-am găsit...

Cunoașterea „pozitivă”, prin afirmare, este specifică zonei ontice a umanului. Ea este implicată și în raportarea la Dumnezeu, atunci când acesta iradiază și se manifestă la nivelul uman. Dar ceea ce ține de profunzimile divine nu ni se poate revela decât printr-o teologie negativă, care „ne învață despre un Dumnezeu cărui nu-i percepem prezența imanentă, deși ea rezidă în profunzimile noastre” (Berdiaev, 1993, p. 58). Dumnezeirea este o stare ce se cere a fi cucerită, fără a fi însă întru totul cunoscută. Trebuie să te desprinzi de condiția ta terestră, pentru a capta ceva din părțile ei accesibile. „Dumnezeu e taină și libertate. E dragoste și umanitate. El nu este nici forță, nici putere, nici dominare; nu e nici judecător, nici pedeapsă. Cu alte cuvinte, el e total lipsit de atributele lui *umanizate*, sociomorifice. Dumnezeu nu acționează prin dominare: El acționează în deplină umanitate. Revelația este umană, chiar și numai pentru că ea depinde de credință și de calitatea acesteia. Dumnezeu se ridică deasupra oricărei obiectivări” (Berdiaev, 1993, p. 59). Acel ceva pe care-l putem afla despre Dumnezeu nu este decât un semn al înghăduinței care ne vine dinspre El. Nu ne putem apropia de divinitate, decât atât cât ne lasă ea. Mai mult decât atât, posibila noastră putință se explică prin prezența unei fărâme din harul divin în noi. „Dacă omul îl gândește pe Dumnezeu – nuanțează Evdokimov –, înseamnă că el se găsește deja în lăuntrul gândirii divine și că Dumnezeu Se gândește pe Sine prin om. Nu poți înainta spre Dumnezeu decât plecând de la El. Cuprinsul gândirii despre Dumnezeu este unul epifanic: el se însoțește cu prezența pe care o evocă” (p. 136). Dumnezeu pare că se autocunoaște prin

om. Omul devine un mediu al acestei reflecții. Amplitudinea acestei cunoașteri este limitată de cenzura pe care divinitatea ne-o aplică.

Discuția privind posibilitatea cunoașterii lui Dumnezeu o vom încheia, provizoriu, cu o idee emisă de Frithjof Schuon: „inteligenta noastră nu îl poate cunoaște pe Dumnezeu decât «prin Dumnezeu», deci Dumnezeu e cel ce se cunoaște în noi; rațiunea poate participa, instrumental și provizoriu, la această cunoaștere în măsura în care rămâne unită cu Dumnezeu: ea poate participa la Revelație, pe de o parte, și la Intelecție, pe de altă parte, prima ținând de Dumnezeu «deasupra noastră», iar a doua, de Dumnezeu «în noi»” (1994, pp. 36-37). Cu cât Dumnezeu coboară în noi, cu atât crește cunoașterea lui de către noi. Ca să-l cunoaștem mai bine, trebuie să ne ducem *spre* el, să-l aducem *în* noi.

5.3. Proiecția spre absolut a ființei umane

Omul are o existență multidimensională, raportându-se la realitate nu numai prin raționalitate sau intenționalitate pragmatică, ci și prin simțire și prin trăire contemplativă. Religia îi oferă omului această șansă de a se proiecta într-un orizont de valabilitate ce transcende orice dat factual. Experiența religioasă este consubstanțială ființei umane. Un loc, un obiect, un act primesc semnificații prin relaționarea lor la o serie de repere care le transcende. Însăși existența umană se umple de sens numai într-un sistem de referință supradimensionat, prin implicarea unui „altceva”, a unui „dincolo”. „A trăi ca ființă umană – spune Mircea Eliade – este în sine un act religios, deoarece alimentația, viața sexuală și munca au o valoare sacramentală” (1990, p. 131). Este greu de închipuit că spiritul uman ar putea funcționa fără convingerea existenței unui real ori a unui *mult mai real* de natură ireductibilă la lume. „Conștiința unei lumi reale și semnificative – scrie același istoric al religiilor – este intim legată de descoperirea sacralului” (1990, p. 131). Religia imprimă sens și direcție existenței. „Experiența religioasă constituie această mișcare religioasă involuntară, care situează omul în fața misterului totalității în care este înglobat, care îl interpelează și îl duce la cheștiunea sensului existenței sale” (Vergote, 1964, p. 36). Religia conferă relief și pregnanță tuturor întreprinderilor umane.

Experiența sacralului ține de natura umană. Prin ea ne putem raporta la o entitate transcendentă. Experiența ca atare poate fi explicată prin mai multe chei. Rudolf Otto, în bine cunoscuta lucrare intitulată *Sacralul* și publicată în 1917, vine cu un punct de vedere oarecum deconcertant. El explică funcționalitatea sacralului prin implicarea iraționalității din om și nu prin latura luminoasă, respectiv tendința omului de ridicare la altitudinea idealității metafizice. Sacralul atrage sentimentul spaimei, al groazei, al micimii și nimicniciei; în fața acestuia omul trebuie să se piardă, să se retragă, să-și conștientizeze propria nulitate; el provoacă acel *mysterium tremendum*, prin prea evidentă disproporție dintre atributele divinității și posibilitățile umane. Sacralul, după analistul invocat, „cuprinde un element de o calitate cu totul specială, care se sustrage raționalului și care, rămânând complet inaccesibil înțelegerii conceptuale, este un *arrêton*, ceva inefabil” (Otto, 1969, p. 19). Spaima sacră zdruncină temeiurile existenței ființei și-l face pe om să resimtă o nesiguranță radicală. Acest sentiment reprezintă un ecou subiectiv al apariției marelui mister.

Mult mai plauzibil pare a fi punctul de vedere al lui Mircea Eliade, care pune pe seama sacralului funcția de inserare profundă a omului în mundan, în cunoașterea și semnificarea realului. Prin intermediul sacralului, realul se dezvoltă, lumea capătă un

sens. Sacralul „deschide comunicarea între niveluri cosmice (Pământul și Cerul) și face posibilă trecerea, de ordin ontologic, de la un mod de a fi la altul. Tocmai o asemenea ruptură în eterogenitatea spațiului profan creează «Centrul» prin care se poate comunica cu «transcendentul»; prin urmare, Centrul fundează «Lumea», făcând posibilă o *orientatio*. Manifestarea sacralului în spațiu are, în consecință, o valență cosmologică: orice hierofanie spațială sau consacrare a unui spațiu echivalează cu o «cosmogonie». O primă concluzie ar fi următoarea: *lumea se lasă descoperită ca lume, deci Cosmos, în măsura în care se dezvoltă ca lume sacră*” (Eliade, 1992, p. 61). Așadar, sacralul este o trambulină spre înțelegerea și mișcarea noastră satisfăcătoare în această lume. El se constituie într-o modalitate optimă de lecturare a spațiului profan.

O religie se caracterizează prin administrarea sacralului. Sacralul este legat de unele lucruri (obiecte de cult), ființe (preotul, oficiantul), spații (templul, biserica), timp (duminica, ziua de Paște, Crăciunul etc.). Sacralul nu este o calitate intrinsecă, ci una dobândită, oferită prin grația divină. Un lucru sau un eveniment sacralizat va stârni sentimente de venerație și de respect. Prescripțiile de gestionare a acestora sunt foarte stricte. Nu poți uza de sacralitate după pofta inimii. „Sacralul reprezintă înainte de toate o energie periculoasă, incomprehensibilă, greu manevrabilă, eminentă eficientă. Pentru cel care vrea să se folosească de ea, problema constă în a o capta și a o utiliza în interesele cele mai bune, prin protejarea de riscurile inerente ale folosirii unei forțe atât de dificil de înblânzit” (Caillois, 1950, p. 21). El este „acel ceva de care nu ne apropiem fără să murim” (p. 19). Sacralul se disociază însă de ceea ce este profan. Chiar și la oamenii cei mai primitivi, cele două domenii rămân iremediabil diferite: ceea ce este sacru pentru un clan, este profan pentru un altul; ceea ce este profan în timpul normal, devine sacru în sărbătoarea rituală. Religia „rezultă din această specializare primă. Ea este instituția care protejează sacralul de atingerile umane, dar care protejează și omul de loviturile sacralului” (Reboul, 1992, p. 226). Există o violență a sacrilegiului și a sacralului prost profesat, dar și o violență sănătoasă a administrării cumpătate a divinității. Religia instituționalizată vine să reglementeze aceste raporturi și schimburi pe care noi ni le putem îngădui față de divinitate. Lumea sacralului se opune lumii profane precum energiile se opun substanțelor. Dacă *lucrurile* posedă prin definiție o natură fixă, *forța*, dimpotrivă, poate să aducă binele sau răul în funcție de circumstanțele în care se realizează legătura dintre cele două orizonturi.

Experimentarea sacralului presupune un anumit abandon, o anumită retragere din lume. Cel care pătrunde în lăcașul de cult lasă în urmă o serie de habititudini. Primirea harului divin este facilitată de tăcere, post, penitență, inacțiune, retragere, meditație. Exercițiile spirituale pregătesc starea de purificare și de înnoire a sufletului, necesare pentru întâmpinarea divinității. Atitudinea creștină față de existență nu este una de negare, de neantizare a omului, ci – după cum afirmă Paul Evdokimov – este o afirmație escatologică, „o serie de depășiri orientate spre un termen care, în loc să oblitereze, deschide ansamblul către o transcendență” (1992, p. 134). Sacralul permite omului accesul într-un orizont valoric cu totul special.

Necesitatea interiorizării unor valori sacre, ca o cale de perfecționare a comportamentului uman spre un orizont moral, este foarte bine surprinsă de Kant: „Binele constă la început în sfințenia maximelor care-l fac să îndeplinească datoria; și dacă omul care primește în maxima lui puritatea de care vorbim nu e încă, din această pricină, sfânt el însuși (căci e mare distanța de la maximă la faptă), mulțumită ei e totuși pe cale de a se apropia de sfințenie” (1992, p. 94). Perfecționarea omului nu se face nici instantaneu,

nici definitiv. Ea este asigurată printr-o proiecție infinită a omului în spațiul perfecțiunii. Morala creștină, de pildă, este „morală exaltării, morală dragostei și a dorinței infinite. Ea vrea să fim perfecți precum Dumnezeu perfect este. Ea poruncește spiritului să se dezlipească de materie, după cum fluturile zboară din crisalida sa: căci natura umană finită nu poate să conțină spiritul infinit” (Boutroux, pp. 83-84). Coabitarea cu divinitatea presupune o permanentă conversiune. Începutul iluminării și conversiunii poate fi spontan, inundând dintr-odată ființa, ca în cazul lui Saul, viitorul mare apostol Pavel. Violenta acestei iluminări este proporțională cu rezistența adversității. De altfel, de la Sfântul Apostol Pavel putem afla următoarea învățătură, la care ajunge un fin analist de talia lui André Frossard: „creștinismul nu este o concepție despre lume, nici măcar o simplă regulă de viață, este istoria unei iubiri care începe cu fiecare suflet. Pentru cel mai mare dintre apostoli, fascinat în cel mai înalt grad de frumusețea chipului întâlnit pe drumul Damascului, adevărul nu este o idee de arătat, ci o persoană de iubit” (1992, p. 116). De altfel, cultivarea sentimentului iubirii și dragostei este o constantă a creștinismului. Valoarea centrală a creștinismului este iubirea.

Structurile spațio-temporale, ca și ritmurile cosmice integrative își pun pecetea chiar și asupra individului autodeclarat nereligios. Atât timp cât vor dăinui noaptea și ziua, iarna și vara, precum și regularitățile umane adiacente acestor ritmuri, viața omului va fi învăluită în faldurile sacralității. Chiar și crizele omului modern sunt de natură religioasă, în măsura în care acestea acuză absența unui sens, știut fiind faptul că religia, în esență, îl direcționează pe om în vecinătatea unui sens și a unei împliniri fecunde.

Transcendentul conferă valoare și semnificație imanentului. Într-o lume lipsită de orizonturile transcendente, se poate întâmpla orice. „Omul trebuie literalmente să se descentreze, să iasă din sine, să ia o atitudine extatică de recunoaștere a demnității superioare, a absolutei supremații a misterului. Într-o astfel de relație, subiectul religios trebuie să transeandă nu doar toate realitățile lumii, ci și pe sine însuși, pentru ca, prin acest act de transcendere, să poată ieși în evidență ceea ce-i este absolut superior” (Martín Velasco, 1997, p. 98). Idealul libertății autodeterminate alimentează tendințele antropocentriste în această lume marcată de secularizare. Cufundarea totală în mundan, în evenimentialul comun, provoacă o mare neliniște care dezorientează. Toate bucuriile lumești ofilesc sau își declină limitările, suficiențele. „Mai devreme sau mai târziu, gândirea, arta, viața socială se opresc la o limită dincolo de care trebuie să alegi: sau te instalezi în infinitul propriei imanente, îmbătându-te cu deșertăciunea acesteia, sau te eliberezi de sufocantele ei limitări, oglindind transcendența în apele ei limpezi. Dumnezeu nu a vrut ca Împărăția Lui să nu fie accesibilă decât dacă treci prin haosul acestei lumi; transcendența nu este un corp străin transplantat în trupul lumii, ci revelația profunzimii ascunse a lumii însăși” (Evdokimov, 1992, p. 135). Unii vorbesc de caracterul totalitar al creștinismului, „nu pentru că el impune fidelilor săi o doctrină uniformă asupra tuturor subiectelor posibile. Totalitarismul creștin este de altă natură: există o credință comună și nu un răspuns comun la toate întrebările” (Montcheuil, 1959, p. 159). Transcendența de inspirație creștină este un liant, o călăuză a sensurilor și comprehensiunii umane. Atitudinea religioasă permite omului să atingă plenitudinea umanității. Omul, de unul singur, nu se va înțelege și nu va înțelege lumea lui dacă nu-l va ralia pe Dumnezeu la toate existențele. „Omul religios este omul prin excelență și între toate caracteristicile omului, caracteristica religioasă este cea care le comandă pe toate celelalte, discriminându-le și determinându-le” (Meylan, 1939, p. 257).

Ieșirea dintr-un cerc existențial malefic, cel al absolutei autodeterminări, poate fi garantată prin raportarea la Ființa Supremă. Atitudinea religioasă presupune două aspecte:

recunoașterea misterului și căutarea propriei mântuirii în aceasta. Primul aspect trimite la caracterul transcendent al misterului, iar al doilea aspect îl privește pe om care trebuie să-și schimbe conduita în acord cu chemările acestei forțe tainice. Realitatea supremă impune omului un comportament cu totul nou, față de restul atitudinilor avute în fața existențelor de tot felul. Atitudinea religioasă presupune descentrarea omului în beneficiul marelui mister care îl depășește din toate punctele de vedere (cf. Martín Velasco, 1997, p. 218). Tot ce există se justifică numai în raport cu absolutul. Acesta este originea existențială a omului. De aici și dimensiunea institutiv-acțională a religiei. Mircea Eliade atașează fiecărei religii o ontologie adiacentă. Religia nu numai că vorbește despre o lume, dar instituie o lume. „Ea arată ceea ce este *realmente* și făcând aceasta întemeiază o lume care nu este evanescentă și incomprehensibilă” (1991, p. 124). Omul care rupe orice relație cu transcendentul este un om „fără Dumnezeu”, descentrat axiologic, fără repere, fără orientare valorică. „Omul, livrat lui însuși și facultăților sale, omul în mijlocul tuturor bogățiilor nu-și este suficient pentru a atinge perfecțiunea tendinței sale naturale. Vocea nevoilor sale și aspirațiile sale cheamă un ajutor, o asistență divină care nu ține de el, ci de demnitatea pe care Dumnezeu i-o acordă. Acest ajutor, această asistență nu poate fi decât o revelație, fundarea și conservarea unei religii cu adevărat divine în originile sale, în dezvoltările și mijloacele sale. Dar această revelație, această religie divină nu se mărginește la a restaura, a completa natura, a restabili în spirit toate adevărurile naturale, a da omului mijloacele de a ajunge la perfecțiunea scopurilor sale naturale. Această revelație, această religie divină face mai mult: ea deschide omului orizonturi infinite; îi deschide omului sânul divinității” (Maret, 1856, p. 527).

Plecând de la ipoteza că miturile instituie modele de urmat, Eliade reliefează legătura care se poate face între instrucție, educație, cultura didactică și funcțiile îndeplinite de mituri în societate. „Funcția dominantă a mitului este de a înfățișa modele exemplare ale tuturor riturilor și ale tuturor activităților omenești semnificative: atât alimentarea sau căsătoria, cât și munca, educația sau înțelepciunea” (1978, p. 8). Experiența inițiativă, consumată atât în actul sacru, cât și în cel educativ, are ca obiectiv „transformarea unei existențe în paradigmă și a unui personaj istoric în arhetip” (1991, p. 134). Din acest punct de vedere, cultura europeană dispune de un întreg șir de modele și se constituie ea însăși într-un model cu valoare paradigmatică, inclusiv în plan educațional.

Vocația educativă a religiei se mai manifestă și pe alt plan. Corpusul ideatic al religiei se actualizează în ritual, iar acesta trezește și menține sentimentul participației. Repetarea gesturilor paradigmatică, în contextul liturgic, formează și cimentează unitatea grupului social, imprimându-i acestuia o anumită identitate confesională, culturală sau națională.

5.4. Implicații axiologice ale experienței sacralului

Educația omului este autentică atunci când ea se bazează dar și fundamentează un sistem axiologic individual congruent, relativ imperturbabil, incluzând valori fundamentale, constante, care să scape perisabilității și facticității cotidiene. Condiționările cotidiene la care este supus individul, dincolo de realizarea (eventuală) a unui confort efemer, contribuie din plin la eroziunea spiritualității, a simțului critic și a sentimentului responsabilității. Din păcate, societățile noastre utilizează acordă prea puțină importanță educării individului în spiritul valorilor autentice și pentru structurarea unui fundament spiritual necesar întregii sale desfășurări.

Existența noastră nu se poate reduce la coordonatele strict materiale. Materialitatea poate deveni, uneori, o îngrădire a manifestării plenare a spiritualului, a sensului acestuia. Cum scrie Jean Borella, „departe de a corespunde unei victorii asupra vagului și imaginarii și unei cuceriri de real și concret, reducția materialistă a lumii la pura corporalitate este o adevărată «dezincarnare», o adevărată pierdere a sensului realului, un triumf al abstracției și conceptualului. Nu aflăm aici nici un paradox, căci corporalul simplu nu este în el însuși decât o limită, aceea a lui aici-și-acum, este ultimul grad al ființei în afara căreia nu te mai întâmpină decât neantul” (Borella, 1995, p. 198). Existența nu este numai de ordinul concretului, al observabilului, ci și al potențialității și dezirabilității. Există nu numai ceea ce ființează ca atare, ci și ceea ce poate fi, ceea ce vreau eu să fie sau am nevoie.

Raportarea omului la un plan valoric superior, stabil și coerent, cum este cel al valorilor religioase, este necesară și deosebit de fertilă în zilele noastre. „Marcați de o situație atât de complexă, un foarte mare număr dintre contemporanii noștri au destule greutăți în a discerne valorile permanente; în același timp, ei nu știu cum să le armonizeze cu descoperirile recente. O neliniște îi urmărește și ei se întreabă cu un amestec de speranță și angoasă asupra evoluției actuale a omenirii. Aceasta îi aruncă omului o sfidare; prin urmare, acesta este obligat la un răspuns” (Concile oecumenic Vatican II, 1966, p. 33). Fără relaționarea la o dimensiune profundă a existenței, cea conturată de lumea valorilor, însăși activitatea și viața omului își pierd din substanță. Pentru viața umană, lumea valorilor în general este un punct de sprijin în univers, un temei ineluctabil pentru generarea unui surplus de energie spirituală, care ar putea perfectă întreaga existență umană. Investiția în spiritul uman, prin educație, are consecințe inepuizabile. Dacă omul și-ar înnoia mai atent spiritul, atunci și ceea ce ține de existența sa concretă ar fi mai ușor și mai bine realizat. Forța omului nu derivă dintr-o precaritate a exteriorului, care trebuie pregătită sau exploatată de spirit; superioritatea sa ține mai mult de o disponibilitate funciară către autonomie, specifică interiorității. Eul veritabil este cucerit atunci când propria noastră viață este condusă către autonomie. „Omul poartă lumea lăuntric, spiritual, tot așa cum o poartă Creatorul în gândirea și dragostea Sa. Omul își construiește un univers spiritual, o viață interioară; aceasta îl determină, îl definește. Iar în lumea lui interioară, vederea spirituală crește cu fiecare întrebare și răspuns despre ființe și lucruri, cu fiecare înțeles nou dobândit despre lumea lui Dumnezeu, atât de imensă, de inepuizabilă și care i se deschide, i se oferă” (Părintele Galeriu, p. 67). Omul este dedicat finalității, scopurilor, valorilor. Nu el se adaptează la lumea externă, ci aceasta se mulează conform unei finalități instituite în spiritul său.

Valorile religioase fortifică interioritatea și-l direcționează pe individ spre cucerirea unei lumi veritabile, întemeiată pe autonomie morală. „Dacă orice etică obligă la ceva dincolo de om – notează Rudolf Eucken –, acest suprauman este baza spirituală cea mai profundă a omului însuși. Odată cu aceasta va dispărea orice posibilitate de a înțelege morala ca un jug opriment sau ca o structurare stereotipă...” Activitatea noastră ar trebui să fie condiționată de impulsii care vin din interior. Dar indivizii sunt integrați în structuri acționale și îndemnați la fapte prin intermediul diverselor sisteme normative. „Fără un scop superior al existenței subiective, vieții îi lipsește un sprijin solid și orice consistență; ea nu poate, deci, în ciuda unei plenitudini a exteriorului, să scape unui vid și unei disoluții interioare” (Eucken, 1912, p. 151).

Desigur, în planul acțiunii educaționale, nu impunerea valorilor (de orice natură ar fi acestea) este cea mai bună strategie. Este de preferat să se acționeze indirect, prin

crearea și stimularea trebuințelor pentru valori, în așa fel încât elevul să adere la ele pe o cale cât mai naturală. *Valorile nu se impun, ci se caută, se întâmpină și se găsesc. Spațiul de așteptare și orizontul trebuințelor sunt cele care trebuie formate prin anumite mijloace educative.* Mai atenționăm asupra faptului că o valoare nu se propune/impune prin contrast sau în defavoarea alteia. *Se cere formată conștiința coabitării și a interdependenței valorilor diverse, chiar conflictuale, prin reliefarea specificității fiecăreia.* Manifestarea unei atitudini maniheiste în raportarea la valori diverse ni se pare dăunătoare și trebuie respinsă sub orice chip. Este absurd să se reliefeze valorile ortodoxiei – de pildă – prin combaterea sau subaprecierea valorilor catolicismului, și invers, este păgubos să se sublinieze valorile catolicismului prin negarea și aneantizarea valorilor ortodoxiei.

Formarea unei *conștiințe axiologice*, caracterizată prin aspirația pentru valori și disponibilitate pentru valorizare, a apetitului spre transcendență, adică a nevoii ieșirii din imediat, de distanțare față de un perimetru existențial limitat, de permanentă fundamentare și întemeiere a ceva într-un orizont de stabilitate și autoritate valorică, dar și a atitudinilor sau comportamentelor corespunzătoare acestor planuri ideatice par a fi obiective ce devin prioritare în zilele noastre. Iar această finalitate poate fi atinsă și prin cultivarea la elevi, în mod deliberat, programatic, a valorilor religioase.

După George Pugh, trei seturi de valori ar avea o puternică funcționalitate în viața omului:

- valori personale, care țin de sistemul de valori individuale;
- valori culturale, care se referă la standardele normative și cutumele ce garantează funcționarea normală a unei societăți;
- valorile filosofice și religioase, care țin mai mult de gândirea și simțirea intimă a individului și care îi asigură acestuia un echilibru și o independență față de constrângerile exterioare (Pugh, 1980).

Cele trei orizonturi valorice sunt interdependente și se stimulează reciproc.

Un interesant gânditor, pentru tema noastră, este *Eduard Spranger* (1882-1963), pedagog și filosof german integrat curentului „filosofia vieții”, ce va pune bazele pedagogiei fundamentată spiritual. După Spranger, eul, ca spirit subiectiv, se raportează la spiritul obiectiv, iar omul devine om prin asimilarea culturii obiective. „Viața” culturii cuprinde două aspecte: crearea de cultură și propagarea de cultură. Educația cuprinde trei aspecte: receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale și crearea valorilor. Ea se realizează, cu prioritate, prin transformarea valorilor obiective în valori subiective. Educația are ca ultim țel – în concepția autorului amintit – dezlănțuirea în subiect a spiritului normativ, autonom, care acționează ca un imperativ intern, îndemnând ființa umană să stea în serviciul valorilor spirituale. În acest fel, se construiește personalitatea veritabilă. Admițând șase tipuri de valori fundamentale, Spranger va ajunge la următoarea tipologie a personalităților umane (1930, pp.121-278):

- personalitatea *teoretică* – centrată pe adevăr, interesată de cunoașterea adecvată a realității, este neîndemânatică practic, nu ia în seamă valorile estetice, este individualistă, respinge misticismul;
- personalitatea *economică* – are ca preocupare fundamentală utilul, este omul practic, legat de realitate, chiar egoist;
- personalitatea *estică* – îndreptată prioritar spre frumos, prezintă o aversiune față de concepute, este indiferentă economic și lipsită de disciplină;

- d) personalitatea *socială* – manifestă devotament pentru oameni, probează o comunicabilitate ridicată și o simpatie față de semenii. În această categorie este inclus și profesorul, care trebuie să se caracterizeze prin devotament pentru copil și societate;
- e) personalitatea *politică* – are ca valoare centrală dreptatea, trebuie să probeze autoritate, voință, putere de a conduce;
- f) personalitatea *religioasă* – centrată spre divin, are capacitatea de a prinde sensul lumii.

Cum este firesc, ne vom opri asupra ultimului tip de om, cel religios. Așadar, personalitatea religioasă manifestă o puternică tendință spre credință. Înclinația spre transcendență îi permite să sesizeze sensurile adânci ale existenței. În ordinea valorică a omului religios „nu primează a ști, ci a crede” (p. 245). Omul religios înruchipează „imaginea strălucită a libertății spirituale” (p. 247). Omul religios aspiră spre unitate. El înțelege universul ca întreg și se raportează la sine ca la o totalitate atotcuprinzătoare. O parte din oamenii care intră în acest tip sunt „mistici imanenți”, care își găsesc experiența religioasă în afirmarea vieții și în participarea activă la ea. Sentimentul religios, după Spranger, este una din cele mai comprehensive și integrative valori dintre toate orientările valorice ale personalității invocate mai sus. O altă ipostază a omului religios, după Spranger, este „misticul transcendent”, cel care raportează în mod negativ valorile vieții la valorile sacralului, concepția sa bazată pe negarea absolută a vieții. Calea spre Dumnezeu este asceza severă. Acest gen de mistic „nu vrea să-și lege sufletul de nimic din lumea aceasta, spre a se înălța în suprasensibil, de aceea el cultivă extazul, acel dar misterios prin care se deslușește nedeslușitul, prin care se intră nemijlocit în legătură cu Dumnezeu” (Râmbu, 1997, p. 208). Ultima ipostază a personalității religioase este tipul mixt, care îmbină trăsături ale celor două tipuri descrise mai sus.

După Louis Lavelle, viața fără religie echivalează cu viața inautentică, cu existența decentrată axiologic. Nu există valoare care să nu implice, în cele din urmă, un caracter religios. „Religia – consideră filosoful valorilor – este actul care transcende oricărui relativ, ea găsește în locul neantului acest absolut al actului la care ne face să participăm și care absolutizează și valorizează orice relativ” (1954, p. 492). Valorile religioase sunt valorile prin excelență, deoarece:

- toate valorile autentice sunt valori ale credinței; valorile credinței ne obligă să trecem dincolo de sensibil, printr-un act de consimțământ pur, sensibilul fiind o cale de acces spre transcendent;
- valorile religioase presupun subordonarea față de un principiu care ne depășește, dar care are demnitatea de a regla și valida comportamentele și judecățile noastre; este singura instanță pe care omul o acceptă atunci când este judecat. Religia nu rezidă numai în sentiment, nici numai în gândire. Ea face să „coboare” absolutul valorii în datul concret și în relativ. Ea asigură comunicarea permanentă a transcendentului cu imanentul (1954, p. 499).

Valoarea sacră, intrinsecă trăirii religioase, nu depinde de puterea de explicare a realității, de gradul de civilizație al existenței istorice, de valorile umane încetățenite. Există o preeminență a valorii religioase față de alte orizonturi axiologice. Se pare că valorile religioase le traversează și le transfigurează pe celelalte (cf. Pucelle, 1957, p. 163). Ca în orice raport valoric, există o ființă care caută și se relaționează la transcendență, și transcendența ca atare, ce se lasă a fi adorată și cucerită. „Valoarea religioasă este

deci intersubiectivă, sau ea nu este deloc. Acolo unde ea nu parvine la deplina conștiință de sine, ea eșuează în idolatrie (Dumnezeu tratat ca un lucru sau o forță de care trebuie să se dispună) sau în legalism (Dumnezeu partener judiciar)” (Pucelle, 1957, p. 164). Așadar, valoarea religioasă presupune instituirea unei relații efective între om și divinitate.

Spre valoarea religioasă se poate accede în intimitate și prin punerea în paranteze a unei părți din sinele participantului la actul sacru. În actul apropierii de divinitate pot fi întâlnite două atitudini, după cum apreciază Tudor Vianu: una de *înălțare*, de raportare la ceva mai presus de noi, și alta de *adâncire*, de interogare a propriei subiectivități. Valorile religioase fac parte dintr-un grup mai larg, acela al valorilor-scopuri absolute, spirituale, sporitoare pentru individ și omenire. Valorile religioase nu sunt integrabile, nu se structurează pe baza altor valori, ci sunt integrative în sensul că ele unifică, constituie într-un tot solidar și coerent toate valorile cuprinse de conștiința omului. „Prin valorile religioase se înalță arcul de boltă care unește valorile cele mai îndepărtate, adună și adăpostește pe cele mai variate. Un individ poate cuprinde mai multe valori, pe cele mai multe dintre ele, dar legătura lor unificatoare va lipsi atâta timp cât valoarea religioasă nu li se adaugă” (Vianu, 1982, p. 102). După cum putem observa, punctul de vedere al lui Vianu este coextensiv cu cel al lui Lavelle.

Nikolai Berdiaev încearcă să ne convingă asupra capacităților de transcendere pe care le comportă valorile religioase. În plan profan, omul ajunge până la esența lucrurilor materiale; în plan sacru, spiritual, omul poate ajunge, prin valori, până la esența existenței sale, esența vieții, spre infinit. Aceasta îi dă o senzație de desprindere, de zbor al libertății, al împlinirii prin iubire ca semn al contopirii în infinit. Până la acest stadiu se ajunge prin trepte distincte de evoluție spirituală, așa cum arată filosoful creștin în lucrarea sa *Împărăția spiritului și împărăția Cezarului* (1994), trepte care pot fi luate drept contexte de constituire stadială a sistemelor valorice. Într-o primă treaptă, omul e cufundat în viața cosmică, raporturile sale cu natura sunt de ordin magic și mitologic, iar valorile aparțin în totalitate zeităților. În treapta următoare, se realizează eliberarea de sub imperiul forțelor cosmice, al spiritelor, al demonilor din natură; valoarea este căutată în om, în anturajul său. Etapa a treia este marcată printr-o mecanizare a naturii, o stăpânire științifică și tehnică a naturii. Următoarea treaptă se definește prin înlocuirea realității organice cu o realitate organizată cu ajutorul științei și a tehnicii; valorile sunt intrupate în produse ale științei și tehnicii. Astfel, de la valori ce au aparținut, în faza primă, mistică, zeităților, omul și-a creat la rândul său roboți ce dețin performanțe greu de atins de către om, devenind el însuși un fel de zeu. Dezvoltarea spiritului în limitele profanului, atât prin artă, cât și prin știință, presupune grade de abstractizare și modalități de cunoaștere care rafinează și dau un sens ascendent cunoașterii. Fără o integrare a acestui aspect evolutiv în coordonatele armoniei și legităților universale, fără o aureolare și luminare deontologică a acestor realizări, prin raportarea la normele și valorile transcendente, sensul ultim al cunoașterii pure sau materializate este viciat în străfundurile acestuia. Nu te poți lăuda cu simple realizări, dacă acestea nu se corelează cu valori permanente, profunde, care țin de mersul firesc al ființei umane, al devenirii universale.

Valorile sacre se prezintă, așadar, ca o emanație a orizontului transcendent. Există o puternică normativitate, ca dat aprioric, ce întreține manifestările credinței. Cum arată Raymond Polin (1961, p. 233), normele religioase conduc la supunere și ascultare față de un transcendent necondiționat. De aceea, acțiunea comandată de către normele sacre este întotdeauna lipsită de o serie de antecedente axiologice (judecăți, ierarhii, axiome) și poate degenera relativ ușor într-o conduită mecanică sau servilă. Este cazul pentru

care ne putem întreba, totuși, dacă nu cumva individul care se cantonează exclusiv (teoretic se poate admite această situație) spre valorile religioase – respingând cu obstinație toate valorile laice autentice, de pildă – nu se autoexclde dintr-un perimetru existențial polimorf din punct de vedere axiologic.

Educația religioasă construiește, pe lângă baza de cunoștințe datorate educației seculare, și ceva în plus: educația religioasă are în vedere și „de ce”-ul vieții, al existenței, întrebarea întrebărilor dintotdeauna. Pregătirea pentru întâmpinarea și raportarea la divinitate are repercusiuni benefice pentru înțelegerea și raportarea eficientă la realitate. „A pune problema lui Dumnezeu nu înseamnă deloc numai a evoca misterul Ființei divine, ci este de asemenea o ciocnire de dificila problemă a raporturilor sale cu lumea și a raporturilor noastre cu Ea” (Vancourt, 1957, p. 45). Problema omului, raportată numai la planul natural, poate conduce la angoasă și disoluție existențială. Prin invocarea unui plan al perfecțiunii divine, ne putem ridica din planul istorismului plat la cel al unui continuum axiologic fundamental, fără fisurile sau imperfecțiunile creaturii. Nevoia de etică constituie astăzi una dintre direcțiile cele mai semnificative ale căutării reperelor, sensului, ale cuceririi unei ordini spirituale a omenirii. „Credința creștină [...] nu acordă instrumente originale de analiză, nici un monopol al valorilor umane, ci articulează aceste valori umane într-o viziune globală asupra sensului vieții și le conferă astfel o înrădăcinare și o perspectivă cu totul particulară. În același timp, ea fortifică și stimulează angajamentul prin forța Spiritului și a Speranței sale” (Falise, 1995, p. 15). Să reținem caracterul unificator și înglobant, în sensul bun al cuvântului, pe care îl presupune religia.

Omul nu are o prezență unidimensională, pur intelectuală, ci este și o ființă ce *simte*, trăiește realitatea și prin alte tipuri de raporturi întreținute cu aceasta, direct sau indirect. „Sentimente de supunere și de venerație – scrie Fr. Paulsen – de dorul desăvârșirii de care i se umple inima în fața naturii și istoriei determină mai nemijlocit și mai adânc legătura lui intimă cu realitatea, decât o pot face ideile și formulele științei. Din ele răsare încredințarea că lumea nu este un joc fără noimă al unor forțe oarbe, ci revelația a ceva bun și mare, pe care cu bucurie poate să-l recunoască ca înrudit cu propria sa natură intimă. Căci aceasta este esența proprie a oricărei credințe religioase, anume încredințarea că în aceea ce eu iubesc și cinstesc ca ceea ce e mai înalt și mai bun, mi se relevă natura adevărată a realității, siguranța că binele și perfecțiunea, spre care se îndreaptă dorința cea mai adâncă a voinței mele, este temelia și scopul tuturor lucrurilor” (1924, p. 27). Ascultarea de o instanță supraomenească este binefăcătoare. Dacă există o frică față de Dumnezeu, aceasta nu este depresivă, ci sporitoare; ea acționează ca o putere de înfrânare și control, fiind antemergătoare conștiinței morale. „Legile omenești – scrie George Bota – sunt abstracțiuni puse în fraze, în cuvinte și nu au posibilitatea, oricare le-ar fi puterea, să urmărească pe om în toate acțiunile sale. Ele nu pot reglementa decât exteriorul ființei omenești sau foarte puțin interiorul. Sunt atâtea mijloace să te furișezi, să scapi de ochiul legilor omenești” (1929, p. 33). „Ochiul” lui Dumnezeu este o supranormativitate care dă sens și consistență normelor umane.

Depart de a-l îndepărta de existență, sacrul are darul de a-l apropia pe om într-un mod mult mai profund. Experiența religioasă nu îndepărtează omul din real, ci îl realiază acestuia. „Sacrul – remarcă Mircea Eliade – este *realul* prin excelență și, în același timp, putere, eficiență, izvor al vieții și fecundității. Dorința omului religios de a trăi în *sacru* echivalează, de fapt, cu dorința sa de a se situa în realitatea obiectivă, de a nu se lăsa paralizat de relativitatea fără sfârșit a experiențelor pur subiective, de a trăi într-o

lume reală și eficientă – și nu într-o iluzie” (1992, p. 28). Prin sacru accedem și ne instalăm mai ușor în lumea pe care o aflăm lângă noi.

Vom conchide spunând că acum, ca și la începutul secolului, rămâne la fel de actual gândul profund al filosofului R. Eucken: „Epoca noastră conține evident probleme mari; aceste probleme pot fi rezolvate numai dacă viața noastră este mișcată *dinăuntru în afară*” (1924, p. 28). Și ce mijloace mai eficiente pot fi invocate pentru reformarea spiritului omului și comunității, decât educația și religia, educația în favoarea valorilor autentice și credința noastră – creștinismul?

5.5. Desacralizare și noi forme de indiferentism religios

Umanitatea contemporană suferă de o decentrare spirituală, de o alunecare alienantă pe panta pragmatismului îngust, în care ideea de transcendență este mutilată sau abolită. Sacrul se diluează sau este estompat de imanența întreprinderilor în care oamenii sunt absorbiți. Umanismul de tip antropocentrist al veacurilor trecute, cu toate meritele lui, pare a sucomba sub povara multiplicării întrebărilor și problemelor fără răspuns pe care omenirea însăși le recunoaște. Se remarcă o atrofiere a conștiinței spirituale, o diminuare a exercițiilor de autentică trăire interioară, o percepție slabă sau falsă a universului valoric transcendent în beneficiul facticității, episodului, prozaicului. Ateismul modern acreditează ideea că omul își este sieși scop, singurul dirigitor al propriei sale istorii. „Consecința este, cel mai adesea, o cvasiinsensibilitate la lumea divină, chiar dacă se întâmplă, printr-un soi de vigilență irațională, să se facă apel într-un mod episodic la o religie degradată în credulitate și în superstiție” (Liégé, 1960, p. 59).

Asistăm, după unii autori, la o ieșire în arenă a unui nou tip de ateism, nu relativ neutru, ca cel clasic, ci mult mai ofensiv și malefic. N. Berdiaev numește acest gen de necredință *ateism nocturn*, întrucât reflectă și este clădit pe anxietate, angoasă, pe disperarea omului contemporan. Dacă ateismul luminilor oferea o soluție îmbrățișată de mulți oameni, căci se întemeia pe un raționalism impecabil și respectabil, astăzi filosofile negativității împing ființa către disoluție și autoneantizare. „Ateismul a devenit mai complex și mai rafinat, nu se mai corelează, ca altădată, cu materialismul și cu pozitivismul elementar, cu credința optimistă într-un progres infinit și cu aceeași credință în rolul suveran al rațiunii... Lumea traversează o perioadă de tenebre și se simte părăsită de Dumnezeu, mai mult decât s-a simțit vreodată. Și această stare de părăsire, în care Dumnezeu lasă lumea și omul, devine principalul argument pentru a-l afirma existența” (1993, pp. 104-105). Pot exista mai multe variațiuni ale ateismului. Pe de o parte, avem un ateism liniștit, afabil, binevoitor, îngăduitor, pasiv față de cei ce cred, dar putem sesiza și un ateism agresiv, tumultuos, activ, incitator, aducător de ură. Opiniile potrivnice credinței în Dumnezeu se înscriu între *a-teism* și *anti-deism*, cu nuanțele subsecvente. Chiar și noile credințe (noi forme de idolatrizare și de insinuare contemporană a sacrului, vezi Eliade, 1978) se situează în afara religiozității autentice. Ceea ce nu înseamnă că aceste ipostaze ale credinței nu sunt evidente și cu puternice efecte pragmatice. Chiar și ateii militanți își structurează un perimetru profund sacru: necredința sau nihilismul este noua lor religie!

Să mai spunem că, dintr-un anumit punct de vedere, ateismul este generat și de credința rău profesată, impusă, de devierile și unele consecințe dăunătoare ale religiei

instituționalizate. Chiar și încălcarea libertății de acțiune sau de credință constituie și justifică într-un anumit fel nereligiozitatea, necredința. Să amintim de un gând al Sfântului Ioan Hrisostomul, care spunea că „acela care ucide (sau forțează) un eretic comite un păcat de neiertat”. Să nu uităm că binele silit se poate transforma ușor într-un rău. Biserica nu trebuie să separe credincioșii de liber-cugetători sau ateii, să inducă o discriminare care să vizeze drepturile fundamentale ale tuturor. Cu toate că respinge ateismul, Biserica trebuie să-i înțeleagă și pe cei aflați departe de ea sau care se opun dezideratelor ei. Fiecare persoană este un candidat la mântuire. O religie care se impune prin lege conține în ea ceva care este din start împotriva esenței și naturii ei. „Creștinismul oficial apare ca o religie a Legii și a Pedepsei, care se traduce prin interdicții sau tabuuri sociale... – ne atenționează Paul Evdokimov. Regresiunea iudaizantă uită Treimea, respectiv paternitatea ei sacrificială care nu strivește, ci dă naștere libertății; această regresiune îl confundă pe Dumnezeu cu figura Judecătorului zelos, a justițiarului redutabil și terorizant care pregătește din veșnicie Iadul și chinurile lui. Pe bună dreptate, oamenii se tem să nu fie alienați; teologia penitențială, cea a interdicțiilor și a iadului, adică religia «teroristă» – iată una dintre cauzele ateismului actual” (1992, p. 21). La aceste observații, care nouă ni se par pertinente, trebuie să fie atenți cei chemați pentru a face educația religioasă. Așa cum vom arăta într-un alt capitol, respectarea libertății de opțiune este un principiu de bază în predarea religiei. Adoptarea atitudinii autoritare contravine axiomelor spiritualității religioase și cele mai serioase religii nu recurg în nici un caz la poziționări coercitive.

Nu este om care să nu manifeste apetență față de sacru. Și oamenii fără religie se comportă, de cele mai multe ori, fără să-și dea seama, într-un chip religios. Omul fără religie nu-i decât o abstracție. Acționăm pretutindeni sub faldurile unor mitologii difuze. Trebuie spus însă că „religiile” oamenilor autodeclarați nereligioși suferă prin secvențialitate, ocultare sau degradare. Ritualurile individuale sau colective conțin elemente mitologice, fragmente cultice, capricii metafizice. Toate acestea degenerază, uneori, în „forme hibride de magie mărunță și de religiozitate maimuțărită” (Eliade, 1992, p. 191). Chiar și marile ideologii ascund în ele structuri comportamentale, construite ideatice cu evidente sensuri escatologice. Proletariatul, în marxism, preia rolul „alesului”, „neprihănitului”, „unsului”, „îzbăvitorului”. „Comportamentele religioase camuflete sau degenerat nu sunt sesizabile însă numai în «micile religii» sau în mișcările politice: ele pot fi recunoscute și în mișcări ce se declară perfect laice, ba chiar antireligioase. De pildă, în nudism sau în mișcările pentru libertatea sexuală absolută, ideologii în care se pot descifra urmele «nostalgiei Paradisului», dorința de a redobândi starea edenică de dinaintea căderii, când păcatul nu exista și nu exista nici ruptura între fericirea carnală și conștiință” (Eliade, 1992, p. 193). Să punctăm faptul că în numele religiei se pot desfășura practici neconforme cu valorile sacre. Devieri și exagerări în numele religiei pot fi întâlnite, dar acestea trebuie combătute și distruse. Un mare pericol îl prezintă, de pildă, sectarismul, cu tot cortegiul său de aberații (ucidere ritualice, sinucideri în masă etc.). Religii însele suportă, din interior, serioase transformări care le fac perceptibile sensibilității moderne. Orientarea ascetică, marcată de apăsarea păcatului, specifică creștinismului clasic, pare a păli sub povara formalizării și raționalizării vieții religioase. Spontanitatea expresivă și dimensiunea mistică a religiei se diluează din ce în ce mai mult în era calculatoarelor și a zborului cosmic.

Oricât de sofisticat și atrăgător ar fi elementul dogmatic, ideatic al unei religii, dacă el nu este interiorizat și tradus în convingeri și comportamente, dacă religia nu este

trăită, ea nu poate avea o funcționalitate plenară pentru om. Mișcările religioase post-moderne, orientările scientiste, sectare nu vor suplini religiile mari, fundamentale ale omenirii, practicate și verificate de mii de ani. „Act de naștere în om, credința nu rămâne în viață decât reînnoindu-se... Cu certitudine, ca și alte relații, ea nu este tot timpul în act. Ea se sedimentează în dispoziție, în pragul posesiei preconștiente a limbajului, a raporturilor de prietenie sau a altui tip de angajament. Dar dispoziția este o viață latentă, care moare dacă ea nu se mai actualizează. Mai mult, experiențele și dispersiunile vieții dizolvă credința dacă ea nu devine istorie a vieții prin expresii care să se actualizeze. Aceste expresii sunt în chip esențial rugăciunea, ritualul și angajamentul etic. Ele sunt simultan învățăturile și practicile religiei” (Vergote, 1987, p. 253).

Caracterul exclusivist al unor religii, încercarea de rupere cu existența concretă a oamenilor, revendicarea statutului de instanță spirituală unică, în detrimentul tuturor celorlalte forme ale culturii umane, fac ca religia să se autoizoleze, să îndepărteze oamenii mai mult decât să-i atragă. Unele biserici se pretind a fi singurele instanțe morale, proprietarele binelui și adevărului, persiflând sau negând aportul altor instanțe culturale sau sociale în formarea și direcționarea omului. Pe de altă parte, nu este demn și nu ține de menirea Bisericii să atragă oamenii forțându-i sau momindu-i cu bunuri sau avantaje materiale, prin presiuni psihologice, prin amenințarea cu anatemizarea. „Pentru o umanitate în pană de speranțe, șantajul cu teza religiei socialmente necesare ar echivala cu ideea că Dumnezeu nu are altă funcție decât de a răspunde în chip istoric la vidul omului. Din nou sacrul sucombă în fața secularului, provocând o închidere a înseși gândirii religioase, uitând că discreția lui Dumnezeu este condiția demnității creaturii libere care este omul responsabil de propria istorie” (Houssaye, 1992, p. 266). O religie care apelează la mijloace perfide de îndoctrinare și impunere nu poate ajuta nici individul, nici colectivitatea.

Să mai menționăm că încercările de apropiere dintre sacru și profan nu pot merge prea departe decât cu riscul anulării specificității proprii. Se poate observa, mai ales în Occident, o tendință de laicizare a bisericii (biserica-spital, biserica-discotecă), dar și de sacralizare a vieții laice în numele pluralismului. Discursul sacru împrumută elemente și își revendică fundamente care țin de mundan, după cum și discursul laic îngână obsesiv expresii și gesticulații preluate abuziv din practica religioasă. Prin desacralizarea religiei oamenii se cred dumnezei, iar când admirația înlocuiește credința, totul se transformă în idolatrie ieftină.

Indiferentismul religios este o altă formă de raportare la spațiul sacralității. Indiferentul se poate manifesta față de toate insinuările sacrului sau față de o parte din manifestările acesteia. Pot exista indiferenți față de dogme dar sensibili la frumusețea evangheliilor, reticenți față de morala creștină dar atrași de ideatica liturghiilor, nepăsători față de exemplaritatea divină dar atenți la exemplaritatea credincioșilor autentici etc. „Aproape insesizabil, indiferentul este apropiat de incredul (care ezită), de agnostic (care nu se pronunță), de sceptic (care se îndoiește și nu poate să adere), de falsul credincios (care aderă parțial sau de ochii lumii); se poate situa complet în afara domeniului religios, care îl lasă insensibil sau se apropie de unele părți ale acestuia” (Valadier, 1989, p. 68). Titlatura de *indiferent* se dovedește a fi ambiguă. Nici o persoană nu rămâne total indiferentă. Fiecare are interese (pentru familia, slujba, copiii săi etc.), dar aceste interese se manifestă diferit. Trăim într-o societate a diferențierilor, fiecare fiind solicitat într-o anumită direcție. „Orice reflecție asupra laicității – subliniază Jean Bauberot (1990, p. 93) – este, de asemenea, o componentă a reflecției asupra democrației”. Dar și democrația își

are cusururile ei. Disoluția scopurilor face ca și interesele față de divinitate să fie estompate sau să cedeze în fața unor scopuri mult mai pragmatice, imediate. Disipările ideatice, teleologice ne fac mai puțin atenți și sensibili la chemările transcendente. Uităm de Dumnezeu cu atât mai mult cu cât suntem atrași de măruntele noastre probleme cotidiene, îl uităm în spatele căutărilor noastre efemere, neesențiale. „La nivelul persoanei înseși apare un dezechilibru între inteligența pragmatică modernă și o gândire speculativă, care nu mai parvine la dominarea sumei de cunoștințe, nici la ordonarea lor în sinteze satisfăcătoare. Dezechilibrul, în aceeași măsură, între preocupările pentru eficacitatea concretă și exigențele conștiinței morale și, nu mai puțin frecvent, între condițiile colective ale existenței și căutările unei gândiri personale și, iarăși, ale contemplării. Dezechilibrul, în fine, între specializarea activității umane și o vedere generală a lucrurilor” (Concile ecumenic Vatican II, 1966, p. 37). Pulverizarea nu este nici iminentă, nici atotcuprinzătoare. Rămâne ca inteligența noastră să răspundă imediat și convingător la toate aceste sfidări ale timpului ce tinde să ne-o ia înainte, să ne plieze în cutele efemerității lui. Avem însă libertatea (și responsabilitatea!) de a nu ne supune lui în întregime, de a încerca (măcar) să ne sustragem acestei determinări.

Se pare că însăși societatea noastră pluralistă favorizează indiferentismul religios, și din alte cauze: nu mai suntem puși cot la cot în ceea ce privește credințele și ideile noastre; nu mai suntem uniformi și racordați la paradigma ideatică unică. Religia presupune fidelitate, comuniune, asamblare a conștiințelor, și – mai ales – particularizare. Dar acestea sunt respinse de societatea pluralistă, în care toate amestecurile sunt permise. „O societate pluralistă face posibile aceste adeziuni multidimensionale, unde fiecare își confecționează cocteilul său religios, o coajă de islam, olecuță de iudaism, câteva firimituri de creștinism, un degetel de nirvana, iată, toate combinațiile sunt posibile, inclusiv pentru a fi cu adevărat ecumenic, adăugând și puținel marxism, sau o felie de păgânism pe măsură. Deschidere universală, hău universal. Înțelegem acum de ce acest tip de indiferență, el însuși inspirat din nihilism (nimic nu valorează mai mult decât altceva), se adâncește adesea într-un nihilism explicit” (Valandier, 1989, p. 70).

După unii autori (Liégé, 1960, pp. 33-34), astăzi se pot degaja trei forme de ateism:

- un ateism al indiferenței, care ține de complexitatea existenței actuale, cu lenea spirituală a maselor de oameni care trăiesc la modul superficial; în această situație este greu de culpabilizat individul care este forțat de condițiile abrutizante în care el trăiește, o lume lecturată numai prin concepte antropocentriste și valorizată prin standarde productive, consumatoriste;
- un ateism de maturitate, ce este specific conștiinței ce se pretinde matură și nu mai are nevoie de nici un sprijin; un ateism al suficienței și aroganței; Dumnezeu ține de conștiința infantilă;
- un ateism al agresivității, care merge până la antiateism; Nietzsche, Marx, Sartre, în ciuda disparității sistemelor lor de gândire, ilustrează acest ateism: este un ateism al maturității, dublat de pasiune și ideologie militantă; este o încercare de reconversie pozitivă a ideii de Dumnezeu-Absolut în cea a Omului-Istorie-Absolut, cu ura subsecventă față de concurentul divin, ce trebuie descalificat în vederea eliminării.

Există forme de percepere fragmentară a lui Dumnezeu, modalități secvențiale de raportare la transcendent, care pregătesc sau trimit la multiple confuzii și trunchieri ale conștiinței religioase. Iată câteva fețe ale transcendentului, degajate ca urmare a înțelegerii

fragmentare a divinității în mentalitatea unora dintre contemporanii noștri și intuite de către unii cercetători (cf. Liégé, 1960, pp. 34-38):

- *Dumnezeul cosmologic*, care garantează securitatea ființelor în univers; este un Dumnezeu demiurg, de la care așteptăm miracolele sale determinate de omnipotență; forța sa se manifestă în realitatea fizică; nu are incidență prea mare asupra persoanelor individuale;
- *Dumnezeul sentimentului*, pentru care se invocă expresia biblică a Dumnezeului consolator; este un Dumnezeu al esteților, al rafinaților, al romanticilor și emotivilor, al tuturor celor care îl invocă pentru securitate sau confort psihic; este un Dumnezeu de evaziune, puternic folclorizat;
- *Dumnezeul rezonabil*, acel Dumnezeu în calitate de garanție ideală, pentru a salva aparențele unui sistem metafizic sau existențial;
- *Dumnezeul legalității morale*, garanție a moralismului; un Dumnezeu tutore, care ne obligă să ne purtăm cuviincios și bine;
- *Dumnezeul ordinii*, care servește ca garanție absolută a stabilității, a ordinii de care beneficiază omul; este Dumnezeul marilor egoisme colective, organizate, puternic centralizate;
- *Dumnezeul mesianismului temporal*, acel Dumnezeu care se constituie într-un motor auxiliar al istoriei, pentru reușită în lupta cu timpul; este o garanție a progresului și revoluției;
- *Dumnezeu. Marele Spirit*, mare dar vag, pur dar abstract; El nu are grijă decât de suflete; el stă la baza unei religii rupte de viața reală, ca un soi de evaziune idealistă;
- *Dumnezeul jansenist*, care este cu atât mai mare cu cât creația sa eșuează și cu cât omul este spulberat de propriul păcat; este un Dumnezeu al culpabilității fără sfârșit, un Dumnezeu dominator;
- *Dumnezeul august*, este un Dumnezeu neiertător, rece, care îl ține pe om la distanță; el fondează o practică morală, care este cea a poruncilor implacabile, și o practică sacramentală lipsită de orice efuziune de dragoste, de apropiere;
- *Dumnezeul tragic*, care rupe omul în două, care inculcă sentimente religioase angustante, care desfigurează mai mult decât întremază, vindecă, liniștește, tonificază.

5.6. Aspecte postmoderne ale religiozității

Era postmodernă se caracterizează printr-o emergență a religiilor fragmentare, neuniforme, eterogene. Cu toate că un Marx, un Nietzsche sau un Freud anunțaseră moartea religiei, aceasta cunoaște un proces de remodelare și multiplicare. Astăzi, mai mult ca oricând, oamenii, și mai ales tinerii au nevoie de înțelesuri, de bogăție spirituală, de împlinire și securitate sufletească (Blenkers, 1993, p. 25).

Ieșirea în arenă a modernității actuale coincide cu întronarea individului și a drepturilor sale. Mai puțin încadrat social (încalcă destule reguli), el își arogă în numele unor normative autoimpuse („Drepturile omului”) o serie de libertăți care merg până la disipare și dezorientare axiologică. Individul modern, spre deosebire de cel tradițional (care asculta de o normativitate cognitivă, etică, juridică indubitabilă), trăiește într-un spațiu dilatant, în care reperele sunt relative. De aceea, contrar așteptărilor, el se simte amenințat de singurătatea deciziilor; este un solitar, un om rău situat, fără referințe clare. Structurile

simbolice vechi nu mai sunt valide pentru el: miturile s-au demitizat, cosmosul nu mai are nici o raționalitate, istoria este o suită de accidente, natura evoluează catastrofic. Omul este speriat pentru că imprevizibilul a devenit prea transparent, iar previzibilul s-a fluidizat. A devenit o dificultate să știm cine suntem, de unde venim, încotro mergem. Ne este frică să reflectăm la aceste întrebări. Identificarea de sine este aproape imposibilă. Trăim din reprezentările altora, ne sunt induse artificial supranevoi, suntem manipulați prin chiar mecanismele mult visatei autodeterminări. Poate că de aceea, recunoașterea socială a unui fundament transcendent ar putea salva omenirea de lenta, dar constantă sa degradare. Dialectica prezentă a mentalităților și vieții sociale pune sub semnul întrebării valorile trecutului, mai ales la tineri care, nu de puține ori, revoltați, caută să impună un nou model existențial, să implice un nou ritm transformărilor cotidiene.

Să observăm că postmodernitatea actuală se vrea a fi o mișcare de deconstrucție, de sfărâmare a ierarhiilor de valori, a sensurilor, a paradigmatelor și gesticulațiilor obișnuite. Postmodernismul exprimă o realitate fragmentară și o temporalitate glisantă. Cultura postmodernă este puternic amalgamată și reprezintă un spațiu de alimentare a individualismului. „Diversificând posibilitățile de alegere, lichifiind reperele, minând sensurile univoce și valorile superioare ale modernității obișnuite, se structurează o cultură personalizată sau pe măsură, permițând atomului social să se emancipeze de corsetul disciplinar” (Lipovetsky, 1983, p. 14). Doar principiul plăcerii, ca formă postmodernă a interesului particular, rămâne diriguitorul vieții spirituale. Nu formarea de oameni autonomi și responsabili este urmărită, ci satisfacerea poftelor lor imediate. „Conglomerat dezinvolt de nevoi pasagere și aleatorii, individul postmodern a uitat că libertatea este altceva decât puterea de a schimba o determinare, iar cultura este mai mult decât o pulsione care trebuie satisfăcută” (Finkelkraut, 1987, p. 166).

Prin intermediul educației religioase se pot atenua scepticismul și nihilismul, de care sunt atinse din ce în ce mai multe persoane. Postmodernitatea în care se pare că am intrat vine să distrugă vechile repere, să angajeze altele neexperimentate încă, să dilueze referințele cu care omul s-a obișnuit, să accentueze angoasa individuală sau vidul social (cf. Lipovetsky, 1983). Semnul nihilismului este aflul de neant, decentrarea axiologică, fetișizarea valorilor. Activitatea alunecă în activism feroce, dragostea devine o industrie dirijată de erotism, adevărul devine o povară științifică malefică, dreptatea este despovărată de orice conotație valorică. Sub o perversă dinamică a gratuității, sufletul sucombă, nu mai este prezent, nu mai are nici o greutate. La ce bun să mai trăiești? Viața însăși nu mai are nici o valoare. Se moare din te miri ce: din plictis, din melancolie, din dureri imaginare; se moare în chip „mistic”, chiar. În acest context, Biserica poate juca „un rol esențial într-un univers marcat de nihilism, cu condiția ca ea însăși să nu intre în jocul nihilismului: făcând din Dumnezeu un fundament, făcându-l să servească unor scopuri particulare sau captând în ea însăși efectele gratuității. Sarcină dificilă, dar coerentă cu Evanghelia, unde servitorul trebuie să se retragă în fața celui pe care îl servește. Servitorul inutil al unei gratuități care nu are nevoie de noi, dar care ne face să semnificăm din interior asupra avariției noastre, care tocmai se convertește în dar” (Valadier, 1989, p. 136). Credința religioasă poate reinstala sensul acolo unde el a fost expulzat. Pe plan individual, ea poate aduce un plus de congruență în spirit și în comportament: „Din credință decurge coerența. Lumea credinței, care era altădată lumea normală, este o lume cu o desăvârșită coerență, deoarece totul se orientează, în interiorul ei, către Dumnezeu, pe care îl consideră începutul și sfârșitul ei și dobândește astfel o semnificație prin această orientare. Revolta nihilistă, distrugând această lume, a generat

o alta: lumea «absurdului». Căci dacă nimicul se află în centrul lumii, atunci lumea, atât în esența ei, cât și în fiecare amănunt, este incoerentă, se dezintegrează, este absurdă” (Seraphim Rose, 1997, pp. 81-82).

Într-o societate secularizată, religia nu are un loc fixat și determinat cu necesitate. Interesul religios devine schimbător și se grefează adeseori pe realități profane dintre cele mai distante și refractare la sacru. Religiozitatea se poate infiltra în zonele cel mai puțin permeabile elementului sacru: festivități, lupta pentru drepturile minorităților, practicarea unor meserii.

Religia societăților industriale s-a intelectualizat atât de mult, încât ea și-a pierdut orice urmă de mister, orice dimensiune cosmică. Se pare că sensibilitatea religioasă a populațiilor urbane este serios afectată. Dumnezeu omului contemporan este în parte artificial. Aceasta, și din cauză că experiențele curente ale omului și-au pierdut din valențele naturale primordiale. O slăbire a contactului cu natura determină automat și o diminuare a simțului metafizic. „Liturgia cosmică, misterul participării Naturii la drama cristologică au devenit inaccesibile creștinilor care trăiesc într-un oraș modern. Experiența lor religioasă nu mai este «deschisă» spre Cosmos. Este o experiență strict personală, mântuirea este o problemă între om și Dumnezeu său; în cel mai bun caz, omul se recunoaște responsabil nu numai în fața lui Dumnezeu, ci și a Istoriei. Raporturile sunt însă următoarele: om-Dumnezeu-Istorie, Cosmosul negăsindu-și nici un loc, ceea ce permite să presupunem că, până și pentru un creștin autentic, Lumea nu mai este simțită ca operă a lui Dumnezeu” (Eliade, 1992, p. 164).

Recurgem la rețetarul religios doar când suntem împinși de nevoi. Nu suntem siguri că vom câștiga ceva; este cert însă că nu pierdem nimic! „Templul a devenit o vastă «companie de asigurări» pentru viața veșnică: un minimum de riscuri (pariul lui Pascal), o tehnică de consolare bazată pe niște «trucuri» adaptate de la caz la caz. Credința creștină este prezentată ca o investiție de viață sigură, iar împărțășania este oferită ca un fel de comprimat pe bază de eternitate. Afectat de instabilitatea valorilor curente, omul se agață de ce-i mai rămâne, de «stabilitatea» valorilor spirituale, dar acest fapt contrazice în fond ordinea spirituală” (Evdokimov, 1992, p. 170). Pare să nu mai existe mare diferență între omul religios și cel nereligios. „Creștinul de astăzi nu este decât un om care adaugă la ansamblul cunoștințelor sale postulatul existenței lui Dumnezeu. Diferența dintre credincioși și necredincioși constă în faptul că primii sunt ceva mai înclinați spre metafizică decât ceilalți” (Evdokimov, 1992, p. 171). Religia se consumă precum o hrană oarecare sau un medicament. Într-un mod calculat, programat. „Miracolul este canalizat sociologic și erijat într-o putere igienic-demonstrativă” (p. 171). S-ar părea că este bine ca din când în când să mai facem o „baie metafizică”, printr-o campanie atent regizată.

Iată câteva repere ale unei realități virtuale, care stă se ne invadeze și pe noi, după ce, în ponderi diferite, și-a făcut prezența și în alte spații. Să fim atenți la aceste riscuri ale modernizării de dragul modernizării. Dacă vremurile sunt apocaliptice, religia trebuie să preîntâmpine vidul și să se împotrivească hăului spiritual care se lărgește de la o zi la alta.

5.7. De ce n-am avea fiecare „religia” noastră?

De câțiva ani buni, ni se pun la dispoziție „noi” variante ale creștinismului, ni se „dezvăluie” alte fațete ale acestuia; Iisus Hristos ne este înfățișat într-o imagine „naturală” și „biologică”, ni se dă de înțeles că marile adevăruri nu sunt chiar întocmai, se încearcă instituționalizarea alternativelor de credință și se inoculează ideea că, în ultimă instanță, ar cam fi timpul ca fiecare să-și alcătuiască „adevărul” lui religios.

Această mișcare de deconstrucție este mai veche (datează de aproape cinci decenii) și este specifică modernității actuale. A atins mai întâi filosofia (prin discursuri atipice, „decompozabile” asupra realității sau posibilității cunoașterii acesteia), apoi artele (prin ideologia „operei deschise”, conform căreia artistul nu trebuie să gândească, ci... să dea de gândit celui care vine în contact cu opera lui), a vizat și educația (prin propunerea unei educații „pe măsură”, în concordanță cu ce are chef să învețe elevul), a trecut la nivelul edificiilor politice și sociale (prin clamarea binefacierilor „societății deschise”) și a cuprins, în fine, și religia (mai conservatoare, ce-i drept, prin oferirea unor variante mult mai „flexibile” decât cele propovăduite de o instituție „învechită”, cum este Biserica).

Din punctul de vedere al psihologiei individului contemporan, „inovațiile” de acest fel „pică” bine.

În primul rând, pentru că multe persoane nu sunt încă „fixate” religios, nu au ajuns la o anumită maturitate și la un nivel al edificării (aspect până la un punct absolut normal și de înțeles) și așteaptă încă „marea” iluminare. Există deja o receptivitate avidă de adevăr întors pe dos, un orizont de așteptare ce concordă tocmai cu ceea ce este oferit de către aceste gesticulații relativizante sau contestatoare: mulți tineri indiferenți sau insensibili din punct de vedere religios așteaptă acest „semn” și se iau după sugestiile lui: în fond, și Iisus a avut o iubită, de bună seamă și copii, „tipul” acela, Iuda, era „înțeles” cu acest pretins Mesia pentru „a-l da în gât” printr-un aranjament, ce „chestii” și cu lupta pentru putere între popii ăștia..., lumea lor e ca și a noastră... Încă puțin și problemele religioase seamănă cu intrigile sau ciondănelile dintre „băieții de cartier”! Una dintre metodele cele mai perfide de a ataca sau distruge ceva este încercarea de banalizare, de echivalare a unor planuri care, prin esența lor, sunt ireductibile.

În al doilea rând, se exploatează o anumită predispoziție contestatoare sau sete de mister ce persistă până și în spiritele cele mai împlinite. De bună seamă, firile ce doresc noul și sfărparea marilor mituri își vor fi găsit în aceste noi „vestiri” rezonanțele propriilor idei latente, subliminale. „Și dacă lucrurile nu stau așa cum sunt ele spuse?”, pot gândi spiritele îndoelnice. „Intuiam eu că ceva nu este în regulă!”, vor șopti firile mereu cântătoare. „Nimic nu are nici o logică”, vor decreta raționaliștii. O atare poziționare exploatează înclinațiile ușor paradoxale ale persoanelor predispușe să creadă în permanente comploturi, conspirații și contrafactualități universale. „Marele Inchizitor” al lui Dostoievski zace pitit în fiecare dintre noi. Lucrurile nu sunt așa cum sunt văzute sau spuse, în spatele lor stă tănuț Marele Adevăr, pe care numai cei puțini îl dețin. „Dar iată că și eu am ajuns în preajma lui!”, vor „descoperi” cu mare satisfacție cei însetați de veridicitate de ultimă oră.

În al treilea rând, se mizează și pe pornirile egocentriste sau antropocentriste ale omului contemporan. Este clar că se manifestă o mare dorință în fiecare de a recepta „personalizat” ceea ce se propune dinafară. Adevărul nu este dat, el trebuie să fie „ghicit” sau „zămislit” de mine. Cel mai bine e atunci când ajung singur la propria

religie! Egocentrismul și voluntarismul contemporan imprimă individului „recent” statutul unui „făuritor” al adevărului ultim, fiecare construindu-și un univers spiritual solipsist și delimitat de propriile fixații, complexe sau penumbre.

Dacă astfel de incitări foarte concrete și identificabile nu ar exista cu adevărat (vezi recente producții românești, filmice, mediatice etc.), ele ar fi fost de bună seamă inventate oricum. Mereu se vor ivi noi „descoperiri” și „interpretări”, precum și noi „evangelisti”, inclusiv în arealul proxim, care să ne pună la zid temeiurile și axiomele fundamentale. Considerăm că este spre binele edificiului religios și al credinței noastre intime să luăm în calcul și astfel de ispite sau încercări, care au existat, se știe, de-a lungul întregii istorii. Cu acest prilej, credința noastră se supune unor probe, se întărește, primește o reală și o consistentă întemeiere.

Să nu ne temem și să nu disperăm – așa se desenează istoria spiritului, destul de zbuciumată și supusă încercărilor de tot felul. Astfel de sfidări au existat, există (după cum constatăm) și vor continua cu siguranță să mai existe.

5.8. Avatarurile culturii mediatice și credința religioasă

Mediul cultural în care existăm la un moment dat presupune două dimensiuni: obiectele culturale însele (poezia, romanul, pictura etc.), precum și modalitățile de disponibilizare ale acestora (cartea, expoziția, televiziunea etc.). De o bucată bună de vreme, mediul de difuzare a valorilor culturale a devenit el însuși semnificativ și chiar „bun” cultural, în măsura în care este rezonant și coextensiv cu valoarea de bază. Dacă acest raport rămâne inadecvat, atunci faptul cultural este diminuat sau chiar deturnat. Dacă, de pildă, un tablou este neinspirat înrămat și expus într-un cadru impropriu, sau o simfonie este difuzată într-o hală industrială sau în piață, este firesc ca și tabloul, și simfonia să-și diminueze din potențialurile valorice inițiale.

Trebuie să fim de acord că astăzi suntem expuși din ce în ce mai mult unor forme de violență culturală care provin tocmai din felul în care este transmisă și disponibilizată cultura. Un fapt minor devine „mare” prin modul în care este mediatizat. O operă valoroasă poate fi degradată prin felul în care este prezentată. Se pot inocula ficțiuni și se pot fabrica valori sau „personalități” peste noapte de către mass-media. Pe drumul de la creare la difuzare și receptare, mesajele culturale suportă o insidioasă doză de reajustare. Este bine să conștientizăm această inedită fațetă a culturii, această nouă dimensiune ontică a faptului valoric, constituită din transmisibilitatea acesteia. Un stimul cultural trebuie evaluat prin raportare atât la sine, cât și la circumstanțele emisiei și penetrării lui în conștiințe. Un obiect, un fapt, o persoană au o valoare în sine, dar aceasta poate fi sub- sau supraevaluată, prin felul în care ne sunt prezentate lucrurile prin intermediul mijloacelor de comunicare în masă. Sesizăm astăzi o deplasare a interesului de la valoarea în sine la mediile prin care aceasta este difuzată. S-a structurat, astfel, o adevărată inginerie de dispunere, transpunere și impunere a culturii, o anumită autonomizare a acestei dimensiuni a supracreării de valori, care fetișizează faptul cultural până la desființare și anihilare.

Instanțele mediatice funcționează ca o „mașină de fabricat zei” (ca să reiau o expresie sugerată de psihosociologul Serge Moscovici), ca forme disimulate de violență simbolică și impun anumite ierarhii, preferințe, atitudini cu pretenția de a fi generalizate, însușite

de către toate persoanele. Fenomenul de masificare și de aliniere la aceleași cunoștințe și valori este deosebit de periculos din punct de vedere psihologic, moral și spiritual. În fond, se produce un atac la adresa persoanei, se periclitează unicitatea gândirii și simțirii, intimitatea spirituală, dreptul de a gândi și de a face altfel decât fac ceilalți (să ne amintim de pretenția comuniștilor de a ne monopoliza conștiințele, de a ne face pe toți să aderăm la o singură doctrină). Este facilitată manipularea prin acceptarea acelorasi simboluri culturale, este amenințată specificitatea și particularul. În momentul în care toți avem acces la aceleași cunoștințe și valori (prin internet, de pildă), când simțim ca și alții, când facem precum toți, când vrem ceea ce vor și alții, riscul depersonalizării devine maxim, ajungem o turmă omogenă, o masă ușor manevrabilă. De aceea, existența mai multor centre de iradiere culturală (cum ar fi culturile grupale sau cele naționale) constituie un fapt necesar pentru a preîntâmpina polarizarea monolitică a culturii, reprezintă un semn al dezvoltării normale în diversitate. De aceea, nu credem într-o religie unică, în ralierea tuturor la un „Supra-Dumnezeu” (o abstracție și o blasfemie totodată) doar din dorința de a șterge diferențele și eventualele dispute dintre confesiuni. Să rămânem ceea ce suntem, alții să ne lase în pace iar noi să ne vedem de treburile noastre.

Modalitățile de insinuare a mesajelor au darul de a-l predispune pe receptor către un anumit tip de lectură. Mass-media furnizează nu numai mesaje, ci și scheme de înțelegere a respectivelor mesaje, pârgii specifice care prevalorizează informația înainte de a o primi. Simultan cu prezentarea unui fapt oarecare (să zicem, o dispută accidentală între doi preoți ortodocși) se insuflă și un mesaj insidios, un metameșaj viclean care ar vrea să spună că în totalitatea sa clerul ortodox ar fi într-o derivă morală sau comportamentală. Imaginile și schemele de acțiune transmise prin televiziune, de pildă, arată lumea într-un anumit fel, o „comentează” subtil astfel încât, în mod automat, ni se inculcă anumite reprezentări mai mult sau mai puțin mascate de către realizatorii de programe. Nu se minte la modul direct, vizibil, ci prin jonglarea cu subînțelesuri intenționate create și atașate secvențelor informaționale propriu-zise. Ni se șoptește „printre rânduri” ce și cum trebuie să înțelegem! Odată cu știrea, ni se livrează și marca hermeneutică de a o descifra!

Să mai subliniem faptul că mijloacele de comunicare în masă constituie un mediu prielnic pentru *kitsch*-izarea stimulilor spirituali și pentru vehicularea inautenticului cultural. Cultura transmisă prin mass-media conține foarte multe clișee, formule repetitive, comprehensibile, pe măsura omului mediu, dându-i acestuia senzația reconfortantă de „om cult”, de „sensibil”, de „informat”. Ea mai poate fi și expresia unei difuzări inadecvate a marii culturi, a „masificării” culturii autentice, a unei carențe de supralicitare și banalizare (de pildă, *Iisus Hristos* „vizualizat” într-un clip muzical sau reprodus pe tricouri sau prosoape). Cultura de masă este un cumul neuniform de stimuli culturali ce se propagă asemenea bunurilor de larg consum; este eterogenă, rudimentară, uniformă, conținând, deseori, „avortoni” ai culturii, fețe degradate ale acesteia, având o funcție accesorie, distractivă. Cei cărora li se adresează, este eterogenă, rudimentară, uniformă, conținând, deseori, „avortoni” ai culturii, fețe degradate ale acesteia, având o funcție accesorie, distractivă. Cei cărora li se adresează, fiind un conglomerat nedefinit, nestructurat, „nevertebrat” valoric și lipsit de orientare axiologică, se lasă ușor seduși și manevrați. Masa, cu toate că din punct de vedere cantitativ cuprinde un număr mare de persoane, este manevrabilă, nu are personalitate, este un univers sfărâmat, atomizat. Cantitatea este în contradicție cu calitatea (mulți, dar ignoranți!). Spre deosebire de public, care prezintă o anumită specializare și denivelare în ceea ce privește gusturile, masa este osmotică, inconsistentă, fără relief cultural. Poate că pe această realitate se bazează invazia pe posturile noastre de televiziune a numeroaselor emisiuni gen „Știi și câștigi”,

„Cine știe câștigă”, „Roata norocului” etc. Fiecare post, pentru că s-a iscat o concurență acerbă între ele, promite secretul fericirii, al bogăției, al „mântuirii”. Toate însă mizează pe minciună, contrafacere, simulare și... pe destructurarea noastră interioară.

Fenomenul mediatic generează o deplasare a interesului spre cultura tehnică în detrimentul culturii literare, ceea ce antrenează o serie de efecte perverse. Astfel, procesele intelectuale se diminuează (e mai ușor să privești decât să citești), iar culturalizarea, clădită altădată pe efort, are mai mult o conotație hedonică. În același timp, se diminuează perceperea esențialului și a globalității în beneficiul fragmentarului, episodicului, accidentalului. Televiziunea instaurează o cultură mozaică, a „zapping”-ului, a mesajului trunchiat, destructurat. Nu ne mai tentează cultura solidă, clasică, sistematică, ci una circumstanțială, „modernă”, exotică.

O bună parte din producțiile mediactice actuale canalizează atenția individului înspre propriile bariere și tenebre interioare. O sumedenie de producții cinematografice se întrec în a etala morbiditatea, maladivitatea, anormalitatea, hiatusurile și straturile abisale ale individului. Nu pledăm pentru prezentarea unei realități edulcorate sau pentru ideea unei arte cu caracter explicit educogen, substitutiv, moralizator, dar insistența prezentării subumanului din noi ne cam pune pe gânduri (mai corelăm acest fapt și cu grija „întăririlor” și „gratificărilor” prin premii gen Oscar acordate în ultimii 4-5 ani unor filme simptomatice din acest punct de vedere). Nu punem la îndoială *valabilitatea estetică* a acestor realizări filmice (inovații stilistice, forme expresive remarcabile, distribuții inspirate, regii excelente), dar trebuie să avem în vedere și *valabilitatea umană și spirituală* a acestor producții artistice. Nu cumva ceea ce se câștigă pe de o parte – dimensiunea strict estetică, la care puțini au acces – este contrabalansată de o puternică pierdere pe de altă parte – conținutul ideatic deformat, la care au acces cei mulți? E bine să medităm mai mult la acest raport.

Ficțiunea și spațiul evazionist, cultivate cu atâta insistență în filmele contemporane, imprimă oamenilor reprezentări deformate despre mediul concret în care ei ființează. Orice spațiu fictiv este jalonat după norme și principii diferite decât cele ce reglementează perimetrul real. Coabitarea prelungită a spectatorilor cu acest mediu convențional este însoțită de numeroase efecte perverse. Se realizează inconștient un transfer de norme între cele două regiuni oarecum incompatibile (spațiul real și cel fictiv), valorile mari sunt substituite cu valori conjuncturale și artificiale, identitatea persoanei devine problematică și ambiguă, se instalează frica de real și survine fuga de realitate. Creatorii de programe exploatează setea de evazionism și de inedit (manifestări care au și cauze economice, financiare, morale etc.: oamenii, neavând acces la bunuri materiale, se mulțumesc și cu substituiți imaginativi) și confecționează produse pe măsura acestor proiecții și dorințe ale oamenilor – până la un punct normal și firești. Alteleori, spațiul evazionist este mult mai sofisticat și țintește un public cu gusturi mult mai „rafinat”. Cu un consum maxim de energie și inteligență, se construiește un perimetru excentric, un soi de transcendență malefică populată de o tematică ce se înscrie în aria paranormalului și science-fiction-ului. Ficțiunea clasică, „realistă” nu mai mulțumește. Există (sau se creează!) un public cu gusturi „subțiri”, sofisticate, avid de a aspira către „altceva” (vezi noile produse filmice ca *Dosarele X*, *Zona crepusculară*, *Millennium*). În acest caz, dimensiunea transcendentă și setea de Dumnezeu ale ființei sunt substituite cu forme degradante de „fugă” spirituală, de căutare, adorare și întronare a falșilor zei. Predispoziția metafizică a persoanei este canalizată către planuri suprareale sincretice, periculoase pentru sănătatea spiritului uman. Se creează un transcendent artificial, plin de bizare și

nemărturisite obsesii antropocentriste, în contrasens cu cel pe care îl propovăduiește credința creștină, de pildă. Iisus Hristos este substituit de „supermani” sau alte monstruo-zități paraumane.

Imageria mediatică ne atâta poftă pe care nici nu bănuim că le-am avea. Ni se inculcă dorințe și ni se creează supranevoi în mod artificial. Spotul publicitar, reclama, chiar și prezentările „neutre” nu sunt dezinteresate, ci vin să lucreze adânc în straturile ființei noastre subterane. Se exploatează impulsurile și dorințele inconștiente. Procedurile audio-vizuale sunt structurate nu numai pentru a asigura transmisia și receptarea de mesaje, ci și pentru a reforma aparatul nostru volitiv. Văzând atâtea, vrem mai multe, dorințele se înmulțesc. Tehnic vorbind, un simplu spot publicitar poate conține în el informații subliminale – imperceptibile în mod direct –, dar care îi sugerează și îi induce telespectatorului – virtual cumpărător – comportamentul dorit de producător (de pildă, în succesiunea de câteva zeci de imagini pe secundă ale unui produs oarecare sunt introduse ilicit câteva imagini cu savurarea și cumpărarea efectivă a respectivului produs – secvențe nepercepute de conștiință, dar înregistrate de straturile subconștiente).

Mediile de informare vizuale sunt puternic marcate de prezența stimulilor erogeni. Nu se poate face publicitate la un produs oarecare, dacă nu se arată și un trup (semi)dezbrăcat. Echipe speciale de tehnicieni în informatică, recuzită, scenografie, dar și în psihologia abisală, psihanaliză sau psihopatologie își dau concursul în această „operă” de dezumanizare. Este un exemplu elocvent de punere a artei sau științei în slujba răului, decăderii. Chiar dacă tindem către o societate democratică, un minimum de cenzură axiologică și deontologică trebuie să prezideze activitatea specifică de mediatizare. Nu se poate transmite orice și oricum. Nu este drept și moral ca mass-media să năruiască printr-un singur gest ceea ce construiește școala, familia, Biserica etc. Și instanțele mediatice trebuie să fie responsabilizate în perspectiva realizării unor sarcini educative. Etalarea crimelor abominabile pe primele pagini ale ziarelor, vizualizarea în detaliu a consecințelor unui fapt criminal, etalarea ororilor de tot felul produc un șoc psihologic cu urmări de multe ori imprevizibile și întârziate asupra cititorilor, auditorilor sau telespectatorilor. Imaginile se sedimentează în străfundurile ființei noastre, generând tot felul de nevroze sau dereglări de comportament. Divulgarea intimității unui fenomen, mai ales negativ, ne solidarizează într-un mod pervers cu acesta. Teoria potrivit căreia evaziunea imaginativă în rău (prin vizionarea unor scene „tari”, morbide etc.) ne-ar descărca de unele pulsuni, ne-ar proteja și ne-ar îndepărta de săvârșirea răului este deosebit de precară.

Psihologii serioși au arătat faptul că defularea substitutivă nu constituie un antidot la săvârșirea reală a faptelor. Dimpotrivă, vizionarea scenelor de violență, de groază, de abatere comportamentală ne inspiră sau ne predispune către reeditarea și „experimentarea” lor în fapt. Ne mai mirăm, atunci, de ce unii copii sau tineri ajung în situația de a ucide cu sânge rece!? Pragmatismul și mercantilismul actual, după care se ghidează instanțele mediatice, omoară în om orice fărâma de spiritualitate. Sentimentele autentice s-au devalorizat, iar dragostea adevărată față de semenii s-a transformat într-o mascaradă erotică livrată cu vulgaritate la orice oră din zi sau din noapte. Funcțiile afective s-au tocit iar sensibilitățile normale s-au atrofiat în noi. Când vedem atâtea omoruri, sfâșieri existențiale, derute individuale editându-se pe ecran, nu mai suntem capabili să le vedem, să le simțim sau să le judecăm cum se cuvine pe cele reale. Planurile fictive și cele reale nu se mai disting cu claritate. Ficțiunea tinde să ia locul realității (prin livrarea unei imense literaturi și filmotechi de evaziune), iar realitatea se rarefiază și se pierde în

imaginar (printr-o insensibilitate față de concret și o slabă priză a realității). Nu suntem adepții unei pudicități extreme, ai unui puritanism impetuos sau ai unui pedagogism sentențios, dar recunoaștem că această frenezie maladivă, viscerală, etalată în chip continuu și metodic prin mass-media (să fie o simplă lipsă de profesionalism?), ne îngrijorează și ne sperie. Unde oare vom ajunge dacă vom merge pe acest făgaș? Cine este arhitectul manipulării spirituale generalizate? Cum putem scăpa de sub incidența acestor presiuni malefice?

Credem cu tărie în puterea binefăcătoare și reformatoare a unei bune părți a culturii contemporane, inclusiv a celei mediatice. Umanismul actual, în măsura în care nu devine potrivnic valorilor eterne și le slujește în mod sincer, poate fi reținut, apropiat și reeditat de fiecare dintre noi. Dar când secvențe ale acestuia vin să afecteze umanul și providențialul din noi, trebuie să fim pregătiți pentru a contrapune forțelor distructive forțele spiritului – spirit format și alimentat prin cunoaștere, credință, cultură.

Căci răul trebuie să fie întâmpinat și înlăturat cu ajutorul binelui!

5.9. Capcanele irealului

Trăim într-un univers real, dar și într-un imens spațiu ireal. Ceea ce nu găsim în preajmă încercăm să creăm dincolo de noi. Ne „mutăm” dorințele, nerealizate pe moment, într-un teritoriu ce ne depășește, în conformitate cu lozincă: „Actualul nu ne place, doar posibilul ne satisface”. Dacă, de pildă, simțim că nu suntem pe deplin mulțumiți de meseria pe care o avem, ne imaginăm că am putea face și altceva. Dacă locuința pe care o deținem ne plictisește, visăm la alta și mai bună. Dacă prietenul ne dezamăgește, proiectăm în alții ceea ce am fi așteptat de la el.

Suntem ceea ce suntem și prin ceea ce ne lipsește, prin ceea ce am vrea să fim, să devenim și să ni se recunoască. Chiar dacă unele dintre calitățile noastre (dorite) sunt evidente ori confirmate de noi sau de alții, vrem să arătăm că putem fi și mai mult, și altfel. Oricâtă recunoaștere ni se conferă, simțim că mai e loc pentru ceva, că putem etala și alte fețe, că putem evolua și că drumul nu s-a sfârșit.

În această proiectivitate nesfârșită, apare însă pericolul unei rupturi între ceea ce suntem cu adevărat și imaginea a ceea ce am putea fi. Nu mai avem puterea să ne percepem contururile reale, ne raportăm mai mult la partea „gonflabilă” (și inexistentă) a personalității noastre. Cu alte cuvinte, imaginea proiectată despre noi înșine nu mai are nici o acoperire în realitate. Ne creăm o imagine a ceea ce pretendem că suntem, fără a atinge vreodată contururile acestei deveniri. Ce facem, mai exact, în acest sens? Ne mitologizăm singuri personalitatea, ne supradimensionăm realizările, alimentăm laudele altora la adresa noastră și ne „îmbătăm cu apă rece”. De pildă, ce altceva sunt CV-urile, dacă nu autooglindiri ale unor realizări în acord cu așteptările epocii? Ce altceva sunt site-urile sau blogurile personale, dacă nu niște raportări narcisiste la propriile repere biografice? Ce altceva sunt aplecările unora de a îngurgita ficționalitatea (a filmelor, a emisiunilor de divertisment), dacă nu evaziuni deșarte spre teritorii ce nu ne aparțin? Dacă e să fim sinceri până la capăt, puține dintre lucrurile „afișate” sunt ale noastre, și puține dintre ele ne produc adevărate bucurii, ne reprezintă la modul cel mai profund. De multe ori, le arătăm celorlalți nu ceea ce suntem cu adevărat, ci ceea ce așteptăm ei de la noi, cu credința că ne înălțăm în ochii lor.

Se instituie așadar o inflație a imaginarului prin ascunderea sau desconsiderarea realului. Ca și în cazul inflației financiare, când se emit bani fără acoperire în bunurile reale, ne conturăm o existență falsă, de fațadă, fără ca aceasta să fie reală. Ne creăm o personalitate fără acoperire, care nu-și găsește un corespondent în ceea ce facem ori suntem. Cum se zice, ne furăm singuri căciula. Ne ajută asta la ceva? Unii vor fi tentați să creadă că da. Pe moment poate, dar, pe termen mediu sau lung, nu-i decât o amăgire. Un mod mincinos de a trăi.

Conform teoriilor psihologice, e bine ca ființa să se proiecteze într-o realitate mai bună. Vizând pozitivul, omul se avântă spre adevărul lui. Numai că o astfel de „azvârlire” înainte, dacă nu are un temelie real, ne trimite dincolo de noi și de existența autentică. De aceea, credem că putem înainta cu adevărat doar atunci când ne asumăm propriile realizări, limitări și nimicnicii. Așa cum, atunci când suntem la piață, nu putem cumpăra decât ceea ce ne putem permite...

Trăim într-o epocă în care asistăm nu numai la o inflație a bunurilor, ci și la una simbolică, a reprezentărilor noastre despre lume. Industree de tot felul sunt puse la treabă pentru a ne plasa în miezul irealității. Publicitatea și propaganda sunt exemple în acest sens. Prin intermediul lor ni se induce trebuințe nefirești, peste puterea noastră de a le asimila sau suporta. Trebuie să ne dimensionăm mai înțelept nevoile, să ne oprim uneori, să ne autoimpunem anumite limitări și chiar nevoințe. Asta ne-ar ajuta să revalorizăm lucrurile în adevăratele lor proporții, căci, dacă pierdem contactul cu realitatea, ne autoexcludem din orizontul umanității. Dacă trăim doar cu himere, devenim asemenea lor. Dacă uităm cine suntem, nu mai putem înainta.

Să ne permitem atâta irealitate pe cât de... realiști suntem!

5.10. Omul, mediul și lucrurile. Înstrăinare și reificare

Industrializarea și economia de consum instaurează noi raporturi între ființă și spațiul domestic, între om și obiectele din jurul său. Dacă într-o economie casnică se ivesc anumite raporturi de solidaritate între om și lucrurile sale, care, în bună măsură sunt confecționate de posesor, în lumea modernă relațiile de acest tip sunt impersonale, tranziente, perisabile. Într-un lucru făcut de tine este investit nu numai o simplu consum fizic sau de inteligență, ci și talent, efuziune spirituală, suflu creator. Într-un obiect confecționat de tine te regăsești, te identifici, te proiectezi cu gândurile și visurile tale. Obiectul creat (și nu cel industrializat în serie de masă, cumpărat de la magazin) este un unicat, tezaurează ceva din persoana ta (sau, în orice caz, a celor din preajma ta), este un lucru viu, mărturisitor și rememinator (cămașa populară ce este transmisă din generație în generație). Obiectele astfel produse creează un mediu axiologic tonifiant, întremător, unificator. Obiectul nu are numai o simplă uzanță, ci ființează și ca o sursă de semnificații, de înțelesuri. El predispune la o utilizare responsabilă.

Obiectele de consum în serie sunt făcute însă pentru o utilizare expresă. Ele sunt păstrate atât timp cât ne deservesc. După aceea, pot fi înstrăinate. Uzura morală sau de ordin fizic pune capăt acestei relații strict utilitare. Nu-mi pare rău după cana (ce există în mii de exemplare) și aparatul casnic pe care le arunc cu nonșalanță.

Mediul domestic, casnic ocupă un loc privilegiat în existența umană. Casa leagă lucrurile cu oamenii. Ca „centru al lumii”, casa imită structura macrouniversului, aducând

sub adăpostul ei atât elemente ale exteriorului fizic (cer-tavan, pământ-podea), cât și ale imaginarului uman (conștient-acoperiș, inconștient-pivniță). Spațiului obiectiv al locuinței i se adaugă un orizont al imaginației, care este unul trăit, simțit. Jocul exterioritate-interioritate (obiectivitate-subiectivitate) nu este întotdeauna echilibrat. Acest univers intim tinde să favorizeze persistența elementelor imaginative care dictează, într-un fel, gestică și comportamentul consumate aici. Mai mult decât atât, universul domestic este puternic antropomorfizat. Exteriorul și interiorul unei case „imită” trăsăturile stăpânului (uneori, chiar și pe cele fizice). Fațada unei case „seamănă” cu fața omului adăpostit în ea. De asemenea, obiectele casnice suportă o doză marcantă de umanizare. Până și denumirile părților vaselor din casă stau mărturie pentru rata înaltă de antropomorfism: vasul poate avea cap, gură, buză, cioc, plisc, ureche, gât, pânțece, picior, fund.

Casa este primul nostru univers care respectă legile cosmosului. Ea este – cum afirmă Gaston Bachelard (1978, p. 24) – noneul care protejează eul. Ființa adăpostită spiritualizează spațiul adăpostului ei. Ea trăiește casa ca realitate, dar și ca virtualitate, atât prin raționare, cât și prin visare. De aceea, orice adăpost dă și prilejul unei desfășurări onirice. Locuința nu este numai cea de fiecare zi, prezență unică identificabilă. Adaptarea sau traiul într-o locuință nouă reînvie și actualizează trăirile „in absentia”, pe axa „paradigmatică”, a experienței căminului. În cumulul de semnificații virtuale, cel mai mult vor cântări semnificațiile datorate primului cămin, ale Imobilului Copilăriei, care adună, unifică, într-un fel, percepțiile noastre asupra spațiului locuirii.

O astfel de stratificare a semnificațiilor ne obligă să luăm în considerație factorul timp, deciptându-i înțelesurile în acest spațiu mai mult sau mai puțin subiectiv. Timpul ține de devenirea comportamentelor și actelor noastre, consumate sau virtuale deopotrivă. O încercare de a-l „semiotiza” s-ar constitui într-o nouă șansă de a-i depista implicațiile. Ordinea ideilor, succesiunea comportamentelor – eventual simultaneitatea lor – pot induce sensuri ce devin pregnante în intervențiile cotidiene. Trebuie disociată temporalitatea reală de cea a discursului rememinator, povestitor (verbal, gestual, social, psihologic etc.). Poate că timpul obiectiv ar trebui lăsat deoparte, cu toate că la scară istorică se pot decipta anumite „înțelesuri” ale macroevenimentelor. Ne interesează să depistăm resursele timpului discursiv, cel de acum și aici, care ne macină, ne irosește, ne dilată sau ne contractă memoria și care poate dobândi semnificație în funcție de construcțiile valorificate (cuvinte, acte motorii, impresii, trăiri, regăsiri, tăceri etc.) sau de indici suplimentari precum succesivitatea, accelerarea, temporizarea, dozarea pauzelor.

Dacă timpul cronic este unidirecțional – trecut, prezent, viitor – cel discursiv se poate replea pe mai multe axe. Spațiul odihnitor al căminului facilitează inversiunile temporale, regresivitatea în timp sau chiar predispoziția la alterarea sau la „golirea” prin abolire a spațiului de timp.

Casa este una din cele mai puternice spații de integrare a gândurilor prezente cu amintirile sau speranțele omului. Ea este locul de unificare, de regăsire, este paradigma tihnei, a împăcării omului cu sine însuși, cu lumea, cu Dumnezeu. Pe baza reveriei se înalță și casa viitoare. Pe imaginea casei natale se construiește casa mult visată, care va fi mai solidă, mai mare, mai frumoasă decât toate locuințele cunoscute. Poate că nu în mod întâmplător, casa copilăriei este cel mai mult invocată în literatură și corespunde cel mai mult înclinațiilor noastre meditative. Căci, spune G. Bachelard, „casa natală a întipărit în noi ierarhia diferitelor funcții ale sălășluirii. Suntem diagrama funcțiilor de a locui această casă, iar toate celelalte nu sunt decât variațiuni ale temei fundamentale” (1978, pp. 32-33).

Simbolistica locuinței va fi identificată în cel puțin următoarele două ipostaze :

1. Plecând de la premisa că orice construcție este ceva care se ridică, casa poate semnifica verticalitatea existențială. Stau mărturie pentru această interpretare sintagme precum „cei șapte ani de-acasă”, „așa ai învățat acasă” etc. Verticalitatea este susținută și de opozițiile acoperiș (pod) – pivniță (cămară). Este evident că acoperișul semnifică raționalul, lumina, iar pivnița face loc iraționalului, întunericului. Panta, înclinația acoperișului dă seamă, într-o mare măsură, de trăsăturile mediului și climei.
2. Casa constituie o existență concentrică și concentrată. Ea rămâne mereu semnul unei chemări, al unei unificări, al unei centrări sau recentrări. Ea este remediu oricărei „risipiri”. Remediu rătăcirii prin lume este întoarcerea acasă. Întoarcerea „fiului risipitor” acasă se convertește într-o mare sărbătoare a locuirii laolaltă, a casei împreună-cinstite.

Cu toate acestea, funcționarea sensului în acest perimetru privat, personal nu poate fi la adăpost total de comandamente suprapuse precum economicul, ideologicul, puterea. Investiția cu sens a unor materii semnificative specifice ambientului casnic ține de concretețea acestui spațiu discursiv și trebuie corelată cu realele „presiuni” ce vin permanent din afară. Ai în casă ceea ce îți permit și alții. Penuria financiară îngustează confortul și „golește” casa de trăsăturile ei esențiale. Nu ai bani, nu ai nici lucruri. Nu ai bani, nu ai nici casă.

Mobilierul și distribuția lui în spațiul locuinței sunt alte modalități de producere a sensului. Configurația mobilierului poate fi o imagine fidelă a structurilor familiale sau sociale existente la un moment dat. Interiorul burghez de pildă, caracterizat prin unifuncționalitate, inamovibilitate, amintește de relația de autoritate, de „teatralitatea” raporturilor și strictețea ierarhică specifică. Piese de mobilier prezintă o slabă autonomie. Structura formală a aranjamentului interior este consonantă cu precepte și valori fixe. Din punct de vedere sintactic, obiectele se află în raporturi destul de strânse. Semantica acestora este închisă și imperturbabilă. Sensurile sunt univoce.

Obiectele ambientului modern se eliberează de funcțiile prescrise. Lucrurile se repliază, se absorb în interior, dispar la momentul dorit. Prin marea mobilitate și comutabilitate, ele prezintă o putere maximală de adaptabilitate. Mobilierul este „modular” și-l putem organiza după dorințele și gusturile proprii. Am putea aprecia că sintaxa este lăbilă, mai puțin prescrisă, și stă la îndemâna utilizatorului de a o desfășura. Ține de trebuințele, fanteziile și pulsunile celor ce o „utilizează”. Cât privește dimensiunea semantică, ea trimite direct la poeticile textului deschis, unuia și aceluiași obiect fiindu-i conferite multiple întrebuițări, chiar în disonanță cu cele obișnuite sau „normale”. Să mai notăm că, în acest spațiu problematic, disocierea clasică dintre dimensiunea semantică și cea pragmatică este greu de realizat.

În unele produse se întrevăd, prin cultivarea linearității și simplității, tendința de regresie spre acel „grad zero” obiectual; esențializarea și despovărea de tot ce este artificiu nefuncțional sunt acum prezente. Spațiul gol pare să se amplifice și să semifice mai mult decât în cazul vechii ambianțe. „Mediul funcțional – ne atenționează Jean Baudrillard (1981, p. 23) – este mai deschis, mai liber, dar el este destructurat, divizat între diversele sale funcțiuni”. Omul devine mai activ față de mediul său. Acest „om al răbdării” lucrurilor, de care vorbește autorul pomenit mai sus, nu mai este un simplu utilizator, ci un „informator” al ambianței sale. Omul contemporan „însemnează” atât „plinurile”, cât și „golurile”. „El dispune de spațiu ca de o structură de distribuție, prin

controlul acestui spațiu, el deține toate posibilitățile relațiilor reciproce și deci totalitatea rolurilor pe care le pot asuma obiectele” (1981, p. 32).

Raporturile dintre om și lucruri nu sunt numai de posesie, de tip hedonist, ci devin, mai degrabă, de responsabilitate față de răspunsurile la incitări de amenajare venite din partea obiectelor. „Locuitorul modern nu-și mai consumă obiectele sale... Le guvernează, le controlează, le ordonează. El se regăsește în manipularea și în echilibrul tactil al unui sistem” (Baudrillard, 1981, p. 32). Uneori, manipulatorul, în jocul său combinatoriu descoperă funcțiuni secundare ale elementelor sistemului de semne ce încearcă să-l stăpânească. Coerența sistemului funcțional al obiectelor vine nu din valoarea proprie a obiectelor, din imanența lor, ci din funcția generală a semnelor de a se „decece” de referențialitatea lor materială. „Relația simbolică dispare: ceea ce transpare prin semn este natura continuu îmblânzită, elaborată, abstrasă, este o natură salvată de timp și de angoasă, trecând permanent în cultură, datorită virtuții semnului, este deci natura sistematizată, o naturalitate (sau culturalitate, dacă vrem). Această naturalitate este deci corolarul oricărei funcționalități. Avem aici conotația modernă a sistemului numit «ambi-anță»” (Baudrillard, 1981, p. 78).

Consumul, pe care îl discutăm acum, trece din sfera economicului în cea a simbolicului, părând a fi mai degrabă un mod activ de relaționare prin alegere și permutare, o activitate sistematică și un răspuns la frământările sistemului nostru cultural. El este o „jonglare” cu subînțelesuri în câmpul suprapopulat de mesaje și un răspuns original la această stare de fapt. Consumația nu este numai o practică materială, ci și o structurare a mediului în substanță semnificantă. „Ea este – continuă Jean Baudrillard – totalitatea virtuală a tuturor obiectelor și mesajelor constituite încă de pe acum într-un discurs mai mult sau mai puțin coerent. Consumația, pentru că ea are un sens, este o activitate de manipulare sistematică a semnelor” (1981, p. 233). În această manipulare de semne nu trebuie uitat rolul mesajelor audio-vizuale, propensate prin varii tehnici ce apelează la strategii semiotice din ce în ce mai sofisticate. Realul poate fi citit, la un moment dat, prin clișeele stratificate în societate. Imaginea, prin sine, poate transmite „mesaje” care sunt in joncțiuni ale puterii sociale, dar adesea ele cad și sub incidența gândirii mitice, religioase, politice (le Bot, 1989, p. 299). Tehnicile audio-vizuale actuale sunt profilate nu numai pe transmiterea și reproducerea mesajelor, ci și pe elaborarea și intervenția propriu-zisă în mesajul pus în circulație. Gândirea serială – de pildă – este satisfăcută de capacitatea ordinatului de a varia la infinit, câteodată, un număr fix de mesaje.

Consumul de masă este potențat de publicitate. Orice publicitate nu-i decât un meta-limbaj. Ea este comentariul nesfârșit asupra diversității funcției pe care banul o poate primi (Grimaldi, 1971, p. 389). Limbajul publicitar este metafora semnificațiilor posibile ce stau în locul banilor noștri. Avem aici o retorică metaforică întrucât publicitatea atașează mărfii-obiect o dorință-semn, ca în cazul, de pildă, când mărfii i se atașează valori nespecifice precum tinerețea, virilitatea, puterea, luxul, frumusețea etc.

Pentru a deveni „bun” de consum, obiectul trebuie să devină mai întâi semn, adică, într-un fel, să ajungă la un statut neutral funcției sale imanente. Relația noastră cu obiectul este mediată prin semnul pe care-l pune în față și care ni se înfățișează întâi de toate. Relația cu obiectul nu mai este naturală, ci oarecum artificială. Raportul cu lucrul nu se mai trăiește; el se „topește” într-un obiect-semn, care-și devine suficient sieși. Obiectul dispare în spatele semnului său. Mai important decât lucrul devine efigia sa. Această manipulare a obiectelor, în activitatea de consum, poate fi anticipată și controlată de activitatea de producție, ce reușește, la rândul ei, să manipuleze viitorii consumatori

prin pârgii specifice. Dar aceasta este o altă poveste, ce presupune noi prilejuri de înstrăinare, de reificare, de pervertire a raportului dintre om și obiectele sale...

Și o ultimă constatare (sub formă de mirare): ce departe este transcendența de raporturile descrise mai sus! Este un exemplu elocvent din care putem înțelege că în orice tip de raportare egoistă, strict materialistă, Dumnezeu nu mai are loc. El se „retrage”, lăsându-ne cu libertatea noastră cu tot. Dar cu responsabilitatea ce-am făcut?

5.11. Religia și paradigmele științei

Premisa esențială a oricărui edificiu științific constă în acceptarea unei ordini în univers. Oamenii de știință pleacă de la o axiomă de bază: ca să poți cunoaște ceva cu adevărat trebuie să accepți necondiționat ipoteza unei ordini și a unui generator al acestei ordini. Oamenii de știință se comportă (chiar și acei care nu sunt credincioși) ca și cum această premisă este profund validă, o acceptă tacit sau explicit, altfel nu ar putea începe și continua nici o investigație științifică.

După o perioadă de extaz în fața descoperirilor științifice, asistăm astăzi la o punere în chestiune a științei și tehnicii, la o criză de încredere în aportul acestor paradigme teoretice și practice la progresul autentic al omenirii. De altfel, chiar viziunile epistemologice asupra teoriilor științifice vin cu lămuriri suplimentare și cu o perspectivă relativizantă asupra cuceririlor de ordin științific. De fapt, ce este știința în viziune epistemologică? Prin știință contemporană putem înțelege cel puțin două lucruri:

- a) o metodă sistematică de examinare a realității empirice în acord cu reguli repetitive de manifestare a fenomenelor;
- b) interpretarea unor observații și structurarea acestora în construcții teoretice (modele, legi, ipoteze), capabile să dea seama de efecte viitoare.

Pe scurt, teoria științifică este un construct teoretic pe care omul îl aplică în descrierea și interpretarea lumii fenomenale. Aceste construcții sunt ipoteze de lucru, scenariile pre-determinate de lectură a realității, capabile de perfecționare, de adecvare la realități din ce în ce mai complicate.

Raporturile dintre credință și știință sunt numeroase. La nivelul vieții intime a savanților, această relație este prezentă destul de des. Numeroși sunt oamenii de știință care sunt credincioși, teoriile lor științifice fiind în acord cu adevărurile fundamentale revelate. În același timp, relațiile dintre știință și credință pot fi gândite în următoarele registre (cf. Brown, 1980, pp. 27-29):

- a) credința și știința constituie două domenii separate, fără nici un punct de contact;
- b) acestea reprezintă două abordări ale aceleiași realități, legate prin multiple interacțiuni, și care se influențează reciproc;
- c) știința și credința sunt două abordări distincte, fără interacțiuni; știința își pune problema „de ce” și „cum”, iar credința „pentru ce” există lumea cu fenomenele ei;
- d) cele două fenomene vin cu limbaje diferite, fiecare cu o logică proprie și cu „jocuri” sintactice diferite (reguli de formare, de explicitare, de interpretare);
- e) știința și credința se completează reciproc; se relevă în acest caz faptul că credința conține știință (ca inteligibilitate a naturii, ca ordine universală), iar știința se bazează pe axioma datului inițial, a inteligibilității prime;

- f) integrare posibilă între credință și știință; oamenii de știință recurg la metafizică sau la teologie pentru a găsi răspunsuri la o serie de provocări (precum chestiunea originii vieții, a fenomenelor astronomice de tipul „găurilor negre” etc.), iar teologii își apropiază instrumente științifice pentru descrierea și interpretarea câmpului problematic propriu (se bazează pe descoperirile arheologice, fac apel la instrumentarul semioticii și hermeneuticii în interpretarea textelor biblice etc.).

Unitatea și holismul cunoașterii s-ar putea asigura și prin relaționarea la reperele transcendente. Unii autori afirmă că procesul diferențierii științelor ar fi un semn al secularizării cunoașterii, iar reunirea paradigmelor, unificarea *savoir*-ului ar ține mai mult de întoarcerea la Unitatea transcendentă. Perpetuarea segmentărilor epistemice ar reprezenta o adevărată maladie, o alunecare a științei în caricatura scientismului (Valadier, 1989, p. 20). Laicizarea existenței umane nu trebuie să cadă în „laicism”, respectiv în tendința de excludere totală a explicației în care sunt implicate transcendența și credința.

Este evident faptul că procesul cunoașterii se supune curentului dominant de secularizare a spiritualității. Ivirea și dilatarea științelor și tehnologiilor, elaborarea cunoștințelor riguroase, grija față de exactitate (uneori în detrimentul adevărului profund), punerea la punct a procedurilor experimentale în toate domeniile teoretice au întărit compartimentările și palierele cunoașterii statornicite încă de Aristotel. Fiecare domeniu s-a specializat în vederea creșterii eficienței cercetării. La un moment dat, s-a ivit necesitatea structurării unei științe a științelor, a unei *metaștiințe*, care să asigure resemnificarea datelor parțiale, secvențiale la care au parvenit căutările monodisciplinare.

Cultul exclusivist al evidențelor, al ideii că „numai ceea ce se vede există”, se cere a fi relativizat și supus unui serios examen critic. Știința nu numai că descoperă, dar și inventează. Or, invenția este construcție, act de creație ce nu se poate produce fără implicarea nevăzutului, imaterialității, transcendentului. O știință pozitivă nu are numai implicații ontologice, ci și psihologice, spirituale. Ea descrie o realitate din perspectiva unei ființe, a unui caracter, a unei dorințe. Realitatea se organizează altfel în prezența spiritului uman. Spiritul uman informează materia, îi dă o nouă consistență, o *legiferează* spiritual (poate că acesta este înțelesul teoriei lui Heisenberg privitoare la relațiile de indeterminare). Desigur că știința încearcă să purifice cunoașterea de tot ce este implicare subiectivă, tinzând către idealitatea abstracțiilor matematice sau a intuițiilor platoniciene. Dar această aspirație către polul suprem, către gândirea pură poate fi asemuită cu căutarea ființei absolute, a identității imuabile, exprimată în tulburătoarea aserțiune din Ieșire: „Eu sunt ceea ce sunt”.

Tentația materialității trebuie completată de susținerea spirituală. Spiritul este cel care dă materiei o formă, un sens; la limită, el este cel care o creează, o modelează, o informează. Savantul, se știe, se restrânge la problematica realului, străduindu-se să pună între paranteze acele emanații subiective reflectate în obiectul real. Obiectivitatea perfectă se obține prin decantarea fără sfârșit a cunoașterii de realitate, de greutatea și materialitatea acesteia. Saltul din ontic către epistemologic nu este posibil decât printr-o depreciere și sărăcire a primei regiuni. Geografiile abstracte ale rațiunii nu mai cartografiază pretinsul real, ci se închid în propriile suficiențe. Conexiunile logice se încheagă prin eliminarea realului, a presupuzițiilor spirituale, a conceptelor antropomorfe, a antecedentelor culturale. „Experimentatorul este deci, în același timp, alfa și omega unei bucle închise, în sânul unui sistem care nu admite decât chestiunile care i se impun lui însuși, într-un discurs niciodată încheiat. Din reducționism în reducționism, spiritul uman sfârșește

prin a se descoperi lui însuși, trecând spre un formalism din ce în ce mai elaborat" (Duboucher, 1988, p. 125). Constrâns să se închidă în această ideologie obiectivistă, fără a avea ca ideal decât experiența raționalității, pierdut într-un univers decentrat din punct de vedere etic, omul de știință se vede dintr-odată rupt de Dumnezeu, slujind unei cunoașteri ea însăși fără nici un Dumnezeu. „Acest divorț necesar între știință și Dumnezeu nu este în final decât o ruptură artificială între subiectul transcendent al cunoașterii pozitive și subiectul personalizat, încarnat în lume. Păcatul raționalismului este de a crede că adevărul este de partea primului pol, eroarea ținând de al doilea; ca și cum aceste mari idealuri care au înflăcărat semenii noștri, hinduismul și budismul, iudaismul și creștinismul, islamismul sau spiritualitățile de toate felurile nu au fost decât peripeții derizorii ale unei lumi incoerente, unde, din rățăcirii fabuloase, s-a ivit miracolul unei raționalități sporadice” (Duboucher, 1988, p. 126).

Credem că este nevoie de o nouă alianță între credință și știință, de un nou început de conlucrare între două orizonturi care nu se despart iremediabil, ci pot să se susțină reciproc, prin îmbogățirea și împlinirea uneia prin alta. De altfel, această reconciliere este explicit formulată și de o serie de mari savanți (vezi și Lippmann, 1964, pp. 114-118). După cum remarcă marele pedagog român G.G. Antonescu, „omul de știință cel mai obiectiv, cu cât pătrunde mai adânc în tainele Universului, cu atât se apropie de Divinitate” (1937, p. 117). Urcușul spre cunoașterea obiectivă este simultan o ridicare a omului către Ființa Supremă. Nu trebuie uitat, în același timp, că credința și știința sunt două aspecte distincte, dar complementare, ale faptului cultural. „Credința și știința sunt două lucruri deosebite – scria în 1937 I.Gh. Savin –, două valori coordonate, ambele fiind părți constitutive ale aceluiași bun comun: cultura” (Savin, 1927, p. 64). Ele funcționează asemenea vaselor comunicante, orice avans sau contribuție dintr-un domeniu aducând un plus de valoare sau orientare și pentru celălalt.

La întrebarea dacă creația este compatibilă cu evoluția, un eventual răspuns s-ar putea construi plecând de la delimitarea a două regimuri ontologice separate: cel al domeniului științei și al fenomenelor vizibile, controlabile, și cel al domeniului revelației, al metafizicii, al invizibilului. Filosofia creștină de inspirație tomistă – de pildă – este destul de înțelegătoare față de diversele teorii privind evoluția vieții. „Rolul ei (al religiei, n.n.) nu este deloc de a discuta faptele pe care le enumeră savantul, nici explicațiile pe care el le propune la nivelul științificului, ci pur și simplu de a face apel la condițiile metafizice fundamentale, fără de care aceste fapte și aceste explicații nu vor fi deloc inteligibile” (Vancourt, 1957, p. 89). Religia nu poate nega nici evoluția, nici istorismul. Numai că acestea sunt resemnificate, interpretate de la altitudinea unor premise ce țin de inteligibilitatea divină, întemeietoare de noi sensuri și înțelesuri. Se recunoaște tranșant că prin om apare o nouă ordine în lume determinată de libertatea de a se dezvolta atât ca individualitate, cât și în ipostaza de colectivitate. Eficiența acestei evoluții este asigurată și de datele pe care unele științe le pun la dispoziția omului (biologia, medicina, chimia, fizica, sociologia, istoria...).

De altfel, discursul religios contemporan pare să țină pasul cu tot ce este nou și modern în câmpul ideologiei științifice actuale. Creștinismul pare a fi puternic raliat la noile expresii și promovează o adaptabilitate mai mare, comparativ cu alte religii. Asistăm la un proces de „aculturație” progresivă, dar generalizată, o nouă „civilitate”, o inedită „laicitate” în actualul context cultural (Poulat, 1987, p. 430). Postmodernismul a invadat și spațiul religiei. Societatea noastră a încetat să mai fie una confesională. Este doar o societate rezidual creștină (Poulat, 1987, p. 432). O societate rămâne creștină nu prin

virtuțile și pietatea ei, ci prin reprezentările, instituțiile, cadrele și legile sale. Or, toate aceste instanțe s-au laicizat. Ele nu mai invocă nici o putere transcendentă. Omul a devenit atotputernic și legiuitorul absolut.

Opoziția netă dintre știință și credință este valabilă pentru lumea obiectivă. „Cunoașterea obiectivă, adevărul obiectiv sunt termeni convenționali, care nu au decât o semnificație secundară. Cunoașterea științifică obiectivă are o importanță științifică enormă pentru om și pentru relațiile lui cu universul. Dar ea nu are în vedere decât secundarul și nu primordialul, iar critica filosofică e cea care-i conferă lumii adevărul ei sens, ce poate scăpa specialiștilor în știință” (Berdiaev, 1993, p. 47). Ceea ce este important se ocultează prin etalarea unor false ierarhii și modalități efemere ale umanului. Ipostazele actuale ale civilizației stau măturie în acest sens. Mode, idoli, interese circumstanțiale ni se insuflă cu perfidă insistență. „Viața umană se revelează astăzi a fi obiectivată, depersonalizată până la pierderea deplină a imaginii omului. Suntem martorii decăderii unei întregi civilizații, întemeiată pe niște principii false. Iar salvarea nu poate veni decât de la o revelație emanând din profunzimile Spiritului” (Berdiaev, 1993, p. 178). În centrul atenției cercetării științifice se cere a fi prezent, în continuare, omul și condiția sa. Căutările științei se cer a fi puse în slujba lui. Știința va fi conștientă de relativitatea proprie. Ea nu este decât un răspuns *hic et nunc*, o așchie de adevăr din ansamblul cunoașterii. „Orice desăvârșire în această viață – scrie Ioan Gerson – este însoțită de o oarecare nedesăvârșire, și oricare cercetare a noastră nu-i scutită de o oarecare obscuritate. Cunoașterea smerită de tine însuși e o cale mai sigură spre Dumnezeu, decât cercetarea profundă a științei. Nu trebuie însă disprețuită știința sau cunoașterea oricărui lucru, care în sine însăși este bună și orânduită de Dumnezeu; dar totdeauna e de preferat o conștiință și o viață bună” (Gerson, 1990, p. 19). Ajungi la Dumnezeu printr-o aplecare spre tine însuși și deopotrivă printr-o cercetare atentă, din interior, a exteriorității ce rezonază cu acest interior.

Și credința își are logica și „știința” ei. Avem de-a face cu o construcție coerentă, care se întemeiază pe expectanțe și dezirabilitate. Credința nu se suprapune cu nonsensul, cu pseudologia. „Credința nu este antiștiințifică, dar ea respinge ideea că știința e totul; văzând mărginirea ei la cele materiale, nu putem reduce lumea la materie, sărăcind-o” (Stăniloae, 1995, p. 16). Credința este purtătoare de cunoaștere, de sensuri care altfel nu pot fi vehiculate. Dogma religioasă conține în ea o serie de antecedente epistemice imuabile, de neatins. Construcția dogmatică își ierarhizează câmpul ideatic după linii de forță care nu mai concordă cu construcțiile gnoseologice comune. „Natura transcendentă a revelației – scrie un filosof specializat în antropologia creștină – este oglindită în dogme, superioare axiomelor, limite imanente ale minții, prin izvorul și sediul lor transcendente, neputând fi roase de experiență și intelect; completitudinea, exactitatea, perfecțiunea și realul fiind termeni identici; credința, prin esențele purtate în ea, ancorează în real, nefiind afectată de logica și metafizica erorii” (Tuțea, 1992, p. 177). În fond, explicațiile științifice nu sunt decât niște paradigme explicative circumscrise de limitele gândirii și acțiunii umane. Ele sunt explicații la o cauzalitate, care ea însăși este dimensionată și sesizată în funcție de instrumentarul teoretic de care dispune omenirea la un moment dat. Fenomenologia exterioară este percepută prin intermediul unor modele explicative emise de comunitatea științifică. Câte fenomene care nu „încap” în paradigmele încetățenite nu rămân pe din afară? Omul explică acea parte a lumii care intră în „conul de lumină” al unui instrumentar explicativ existent, întotdeauna limitat. Cele mai multe mistere rămân încă nerezolvate. Cele mai multe probleme nici măcar nu sunt cunoscute sau

puse. *Nici măcar nu știm ce nu știm.* De aceea, știința trebuie să fie smerită, căci hotarele dintre cunoaștere și necunoaștere sunt mutabile, insesizabile de multe ori. Orice explicație este provizorie, neîncheiată. Ea nu face decât să mute sau să amâne o dificultate. Teoria științifică nu este nici suficientă, nici decisivă (dar este necesară, chiar și din rațiuni de confort interior). Știința poate coabita atât cu efuziunile inimii, cât și cu străfulgerările metafizice. Atunci când nu mai poate face față unor date deconcertante, va lăsa locul credinței. Mulți oameni de știință celebri au resimțit pe cont propriu apropierea de pragurile cunoașterii, de insuficiențele ei, de Marea Taină. Este citat Einstein, care afirmase că nu întâlnise în toată știința lui ceva care să se opună religiei. „Cea mai mare taină – spune întemeietorul teoriei relativității – stă în însăși posibilitatea unui dram de știință”. Între dogma religioasă și rațiune nu sunt conflicte și disparități pentru simplul fapt că domeniile lor sunt separate și obiectivele lor diferite (Coman, 1944, p. 269). Rațiunea științifică cercetează cauzele și stările care pot fi surprinse în lumea fenomenală. Dogma exprimă adevăruri supranaturale, intangibile. Ea nu se amestecă în adevărurile omenești decât în măsura în care aceste adevăruri se desprind din opera lui Dumnezeu în lume și în măsura în care aceste adevăruri sunt prefătări, secvențe ale Adevărului suprem. De aceea, unele adevăruri omenești sunt pregătitoare de dogme.

Chiar și la nivelul discursului biblic se pot identifica anumite adevăruri de ordin științific. Adevărul științific la nivel biblic nu este expus ca într-un tratat științific. Avem expuse și interpretate aici o serie de fenomene naturale, evenimente socioistorice și, mai ales, principii fundamentale ale științei și reverberațiile lor spirituale și morale (vezi și Morris, 1993). În aceeași cheie pot fi descifrate și o seamă de lucrări ale Părinților Bisericii creștine.

Implicarea religiei în actul cunoașterii se manifestă mai ales în găsirea și investirea cu sens, cu semnificație a celor mai diverse răspunsuri date la căutările pe care le facem. „Știința nu trebuie să fie lăsată singură, să fie autonomă. Ea este legată de Înțelepciune... Știința nu trebuie degajată de orice prejudecată morală sau religioasă” (Ellul, 1987, p. 132). Cea mai înaltă cucerire științifică, dacă nu este înnoibilă cu sensuri, nu are nici o valoare. Or, o perspectivă religioasă poate interveni benefic în acest pas. „Departate de a-și impune judecățile sale asupra tuturor domeniilor cunoașterii, credința creștină – scrie un filosof al religiilor – dă o semnificație, o orientare generală întregii experiențe umane; o viziune despre lume și despre destin. Ea respectă fiecare dintre domeniile și directivele cunoașterii. Nu pentru că eu cred în Iisus Hristos devin mai competent în orice cunoaștere, ci devin capabil de a acorda un sens oricărei cunoașteri și interesat de ea mai mult în măsura în care mă provoacă în acțiunea divină” (Liégé, 1960, pp. 16-17). Religia poate orienta parcursul științific, funcționând ca o instanță clarvăzătoare, de factură etică. Ea este aceea care aduce laolaltă știința cu conștiința. Jean-Luc Blondel (1980, pp. 178-180) aduce în atenție trei direcții de exercitare a influenței credinței asupra științei:

- a) controlul științific de către credință, prin stabilirea unor bariere în materializarea științei, prin eliminarea sau neutralizarea unor tendințe inumane ale arsenalului științific și tehnologic;
- b) reorientarea cercetărilor în direcția unor scopuri benefice pentru omenire și părăsirea unor trasee periculoase ce conduc la dezagregare și aneantizare a întregii existențe de ordin fizic;
- c) imaginarea unor căutări în acord cu normele etice, înstructurate cu discernământ etic și aducătoare de speranțe, de optimism pentru oameni.

Să mai adăugăm că acțiunea de cunoaștere este cerută și încurajată în tradiția creștină. „Actul cunoașterii este nu numai un semn de aristocrație specific umană, el este în același timp o consumare și deci o depășire a realului, un salt către adevărul în sine și, prin aceasta, către supranatural. Dar numai o cunoaștere, o știință nealterată de păcat sau de scopuri negative poate duce la adevărul în sine” (Coman, 1944, p. 53). Se poate afirma pe bună dreptate că creștinismul promovează un adevărat eroism al cunoașterii, prin vizarea unui dat mult mai important decât faptul perceptibil, comunicabil.

Să nu uităm că și știința poate degenera într-un soi de dogmatism, mult mai periculos și de altă natură decât cel religios. Derapajele „pot fi și științifice. Închizând omul în determinisme naturaliste, se poate ajunge la unele concepții scientiste cu grave urmări. Rasismul modern, bunăoară, s-a întemeiat pe o concepție zoologică privind specia umană, transpunând în politică darwinismul orientat spre lupta pentru viață. De aici necesitatea de a menține totuși reflecțiile noastre cu privire la om, la datele pe care ni le oferă Biblia” (IPS Nicolae Corneanu, 1997, p. 20). Pretenția exagerată de a explica totul este malefică în aceeași măsură ca și încăpățânarea de a nu explica nimic. Înflorirea și răspândirea științelor, într-o anumită epocă, a reprezentat un pas important al omenirii pe traiectul cunoașterii de sine. Ieșirea din obscurantismul epocilor apuse a fost contrabalansată în secolul nostru de intrarea în imperiul dogmei materialiste, singura cheie de ascultare a prezenței lumii. S-a pierdut, astfel, legătura intimă, directă față de o exterioritate mai difuză poate prin trăirea lumii și simțirea ei, dar mult mai autentică. Acest raport a fost înlocuit printr-un altul, unul mediat de constructele artificiale, de multe ori strâmbe sau strâmte, ale instrumentelor științifice. „Înfumurată de metoda sa experimentală – comentează un psiholog la religiile – știința aruncă visul și revelația mistică pe punctul de a nu le admite decât doar ca obiect de studiu. Dar pentru a asigura o direcție experiențelor sale și a dezvălui un sens rezultatelor, nu rămâne oare intuiția metodică ghidată o formă de revelație? Știința ține să exprime rezultatele sale nu numai prin imagini simbolice, ci prin formule exacte. Dar proiecția, personificarea și simbolizarea nu sunt ele în mod egal prezente în știința epocii noastre, în știința exactă, în fizică?” (Diel, 1971, p. 148). Știința adevărată comportă și momente sau secvențe unde intuiția și fiorul revelației își fac prezența discret, dar hotărâtor.

Cunoașterea prin credință și cunoașterea prin știință sunt două fețe ale aceluiași act demiurgic de raportare a omului la realitate. Credința și rațiunea nu sunt în contradicție una cu alta, ci sunt coextensive, complementare (Riches, 1982). În credință și știință se manifestă cu prioritate forța spirituală a omului, capacitatea unică a acestuia de a-și apropia în modul omenesc o exterioritate acaparatoare, rebelă. „Omul transcendent – scrie Berdiaev – este cel ce acționează în același mod atât în credință, cât și în cunoașterea științifică, în timp ce omul empiric sucombă sub povara lumii, oprimat de infinita ei pluralitate și de tenebrele ei. Și tot omul transcendent e cel ce cucerește adevărul, căci doar el posedă puterea creatoare necesară pentru a dobândi cunoașterea acestei lumi a fenomenelor care oprimă ființa umană sau, altfel spus, cunoașterea cosmosului obiectivat. Omul trebuie să învețe să cunoască lumea, pentru a se orienta în ea și a se apăra de amenințările ce emană din ea. Dar recunoașterea acestei lumi materiale drept obiectiv al cunoașterii presupune, în sine, un act de credință elementar, pentru că lumea obiectivă însăși nu e un univers în întregime evident și ușor asimilabil de către om” (Berdiaev, 1993, p. 45). Așadar, măcar ca premiză metodologică, teza credinței pare a fi de un real folos atunci când omul se desfașoară într-o mișcare intelectuală, de cunoaștere rațională a lumii în care se află.

Între credință și cunoaștere relațiile sunt de un tip special. „A crede este o formă de a cunoaște, chiar dacă nu este altceva decât a cunoaște aspirația noastră vitală și a o formula” – scrie Miguel de Unamuno (1995, p. 138). Întotdeauna credința este legată de viitor. Vectorul credinței este înscrierea într-o ordine care este ținută, dorită, visată. „Și cum persoana este o voință și voința se referă întotdeauna la viitor, cel ce crede, crede în ceea ce va veni, adică în ceea ce speră. Nu se crede, la drept vorbind, ceea ce a fost, decât ca garanție, ca substanță a ceea ce va fi. Credința creștinului în învierea lui Hristos, adică în Tradiție și în Evanghelie, care îi spun că Hristos a înviat, înseamnă încrederea că va învia și el cândva, prin grația lui Hristos. Și chiar și credința științifică, pentru că există și ea, se referă la viitor și este act de încredere” (p. 140). Știința este un pas către integrarea omului în lumea prezentă și cea viitoare. Ea este o formă importantă de inserare într-un prezent, dar și de anticipare și „creare” a perspectivelor posibile. „Credința nu este simplă adeziune a intelectului la un principiu abstract, nu este recunoașterea unui adevăr teoretic, pe care voința nu face decât să ne stimuleze să-l înțelegem; religia este fapt de voință, este mișcarea sufletului către un adevăr practic, către o persoană, către ceva care ne face să trăim și nu numai să înțelegem viața” (p. 141). Prin credință și știință omul se creează pe sine și-și creează și mediul lui specific de viață. Ca și știința, credința este aducătoare de rod, este creatoare în planul vieții individuale sau colective. „Credința este, așadar, dacă nu putere creatoare, floare a voinței, iar rostul ei, acela de a crea. Credința creează într-un anumit fel obiectul său” (p. 141). Credința este o premisă a științei, este miezul ei. Axioma, ca fapt de credință, este temelie și efect al științei. Din când în când, știința se va tezauriza și se va exprima în/prin actul de credință, pentru sănătatea și desăvârșirea ei.

5.12. Dimensiuni educative ale artei religioase

Arta are o și funcție extraestetică, de cultivare a unor sentimente și atitudini religioase, de formare a personalității pentru valorile autentice. Religia, la rândul ei, deschide spiritul pentru trăirea estetică și apelează deseori la suportul estetic pentru transmiterea mesajului specific (suport concretizat în pictură, sculptură, muzică, literatură etc.).

Legătura dintre artă și religie este străveche. Giambattista Vico arată că toate popoarele lumii au parcurs o perioadă „divină”, centrată pe imaginația creatoare ce s-a materializat în imensa producție de mituri, poezii, povești. Arta funcționează ca o revelație pentru cei care o creează, o receptează, o contemplează. Prin ea se descoperă ceva legat de propriul eu sau de celelalte persoane. Unde există artă, apare inspirația creatoare sau receptoare, materializată într-o expresie oarecare. Și mesajul divin apare deseori transpus într-o formă artistică. Dumnezeu s-a revelat mai întâi prin profeți, aceștia fiind nu numai înțelepți, ci și artiști. Ceea ce aveau ei de spus nu rosteau în cuvinte banale, ci, de cele mai multe ori, în versuri. „Contemplația artei – crede Tudor Vianu – creează o stare de suflet favorabilă religiei. Există o anume coincidență a valorilor superioare ale culturii; un entuziasm comun care le învâluie pe toate deopotrivă și care permite artei să regăsească sau cel puțin să pregătească atitudinea religiei (Vianu, 1968, p. 193).

Desigur că arta nu exprimă numai ceva personal, particular, legat de o experiență concretă. Tipicitatea artistică transcende datul particular, ajungând să exprime generalul, ceea ce este comun pentru mai multe situații. Arta nu este o formă egoistă de revelare a

ei, de evidențiere a lui. „Individualismul exagerat și rafinamentul căutat răpesc artei suprafața culturală, ridicându-i valoarea de factor social” (Savin, 1937, p. 21). Arta poate exprima ceva din psihologia oamenilor, ea poate da seama de profilul mental și de credințe ce caracterizează comunitatea. Prin intermediul artei se resemnifică experiențe, se edifică indivizi și colectivități cu un anumit profil spiritual.

Arta religioasă comportă și o dimensiune didactică, întrucât „acompaniază” o ideatică de ordin dogmatic, instrumentează un anumit ceremonial religios, facilitează transmiterea unui mesaj, contribuie la generarea și fixarea unei credințe. Arta religioasă nu este un simplu adjuvant, un cadru decorativ facultativ, ci devine corp distinct al credinței religioase, parte integrantă a edificiului religios cu virtuți modelatoare evidente. Odată cu o educație religioasă explicită se face și o educație estetică implicită.

Trebuie meditat până la ce grad de integrare poate merge raportul dintre artă și religie, știut fiind faptul că nu toate reprezentările de ordin religios pot coborî până la nivelul unei sensibilități imanente, fără riscul unei deprecieri sau desacralizări. Nu orice simbol religios poate lua „forma” artisticului. O exploatare a simbolului crucii, a răstignirii etc. la nivelul melosului dulceag, al videoclipului contemporan poate aduce după sine o profanare sau desacralizare a ideilor sfinte. Nu tot ce ține de religie se lasă transpus în limbajul artistic.

Temele religioase pot fi regăsite în multiple ipostaze artistice. Ele au generat schimbări stilistice și au contribuit la dezvoltarea modalităților de transfigurare sau de reformare a percepțiilor noastre artistice. „Biserica nu a considerat niciodată un anume stil artistic ca fiindu-i propriu, dar după caracterul și condițiile popoarelor și după necesitățile diferitelor rituri, ea a admis formele artistice din fiecare epocă, creând în decursul veacurilor un tezaur artistic ce trebuie păstrat cu toată grija posibilă. Arta epocii noastre și aceea a tuturor popoarelor și regiunilor trebuie să aibă de asemenea libertatea de a se exprima în Biserică, cu condiția de a sluji edificiile și riturile sacre cu respectul și onoarea care le sunt datorate” (Conciliul Ecumenic Vatican II, 1990, p. 33).

Întreg clerul trebuie să fie educat din punct de vedere estetic, întrucât preoții selectează, introduc și utilizează în timpul cultului o serie de obiecte liturgice care au și o dimensiune estetică. Inserția în câmpul liturgic a unor obiecte îndoielnice din punct de vedere estetic poate conduce la prejudicierea intensității și valorizării desfășurării sacre. Ei înșiși la un moment dat trebuie să încurajeze arta de calitate, să gestioneze și un anumit spațiu artistic, să protejeze opere de multe ori unice. Mecenatul religios, care a funcționat secole de-a rândul, trebuie să-și reîntre în drepturile firești, să sprijine arta de calitate. Această formă de privilegiere va încuraja și susține creația de valori artistice chiar dacă acestea nu au un caracter explicit religios.

5.13. Religia și kitschul

Ca manifestare și prelungire în fapte expresive, comportamentale, religia poate face loc fenomenelor de degradare valorică și de kitsch-izare. Religia este și fapt comunitar, social, iar felul în care este concretizată credința religioasă la un moment dat se poate înscrie pe coordonatele falsității și nonvalorii. În același timp, elementele materiale sau formale de ordin cultic, liturgic, ritualic (cărți, obiecte cultice, slujba religioasă ca atare etc.) împrumută uneori note care țin de inautentic și de prost gust. Desigur, conceptul

de kitsch este aplicabil cu preponderență fenomenelor estetice (termenul provine, se pare, din cuvântul german *kitschen* – a face ceva de mântuială), dar, prin extensie, el poate fi folosit și pentru descrierea unor fenomene nespecifice, dar care implică nepotrivirea, falsitatea, degradarea. Atitudinea kitsch din plan estetic este comparabilă și are aceleași efecte ca și snobismul sau ipocrizia manifestate în plan moral. Știi că moralmente ești vulnerabil, dar îți place să epatezi la modul fățarnic în numele binelui. Folosirea termenului „kitsch” se justifică deoarece este știut că religiosul presupune sau își subordonează secvențe estetice (arhitectonice, muzicale, picturale, sculpturale etc.), ce pot fi caracterizate prin acest termen. Există o artă religioasă, ce tinde să se adreseze celor mulți și care, neîndoielnic, este pândită de intruziunea falsității.

Kitschul este generat și din dorința de comunicare sau de acaparare a cât mai mulți credincioși. Poate fi un procedeu subtil al prozelitismului. Pentru ca adresabilitatea să fie maximă, Cuvântul Domnului este explicat printr-o bogată imagerie liturgică, apologetică, misionară, ce scapă de orice control dogmatic sau valoric. Se urmărește transferul venerației dinspre Dumnezeu spre „urme” ale sacralului (icoane, statui, cărți), transfer care ar garanta accesul mai ușor al celor mulți la divinitate. Numai că prin această strategie este diluat și afectat însuși corpul dogmatic, miezul credinței care, la un moment dat, este pus în chestiune de chiar noii adepți. Mai devreme sau mai târziu acest „truc” se întoarce împotriva cultului sau confesiunii respective. În continuarea acestei atitudini kitsch apare *religia kitsch*, caracterizată prin joncțiunea sincretică dintre mai multe dogme și religii, în scopul de a-i împăca pe toți (și, de fapt, pe nici unul). Se ajunge la religii sintetice, hibride, prin asamblări forțate de coduri religioase diferite, lipsite de specificitate și eficacitate valorică. În numele pluralismului sau ecumenismului, se caută înjghebarea unui „coctail” religios, rezultat în urma aducerii laolaltă a unor elemente de creștinism, amestecate cu o fărâamă de iudaism, ceva nirvana, olecuță de islamism etc. Deschiderea nețărnută naște ambiguitate, relativizare, devalorizare. Religia unică, holistă este un vis pe cât de himeric, pe atât de monstruos. Alinierea spirituală la un reper religios contrafăcut, decretat de oameni, este împotriva firii și a lucrării lui Dumnezeu.

Paleta kitschului religios este destul de largă, dar, simplificând lucrurile, aceasta poate fi redusă la patru ipostaze: *obiectul kitsch*, *situația kitsch*, *actul kitsch* și *omul kitsch*. În toate aceste cazuri, promotorii falsității sunt atât reprezentanții clerului, cât și credincioșii. Iată de ce și unii, și alții trebuie să dispună de o profundă și diversificată cultură estetică și de o educație în spiritul valorilor autentice.

Obiectul kitsch este constituit fie din realizări de slabă calitate artistică, lipsite de talent (o serie de suveniruri artizanale sau industriale, care pot fi găsite prin jurul mănăstirilor – icoane pirogravate, candelă executate prin traforaj, „cristi” din ghips, broșuri de popularizare sau cu rugăciuni), fie din obiecte cu destinație profană – dar care își subordonează forțat simboluri religioase deturnate de la scopurile lor inițiale (brelocuri sub formă de cruce, clipuri muzicale având ca leit motiv crucea sau răstignirea, cărți poștale cu „cristi” făcând cu ochiul etc.). Tot aici includem o pletoră de cărți cu conținut religios, ce pretinde popularizarea credinței, dar care aduce mai mult deservicii culturii teologice autentice. Se observă astăzi o supraabundență a acestei literaturi (după decenii întregi de interdicție), care, în numele ideii de accesibilizare a creștinismului, alunecă în desuetudine, platitudine și falsitate dogmatică, inducându-se o cultură religioasă îndoielnică (bazată pe prezența unor elemente dogmatice apocrife, recurs la o tradiție stagnantă, limbaj anacronic, cultivarea unei atitudini sentimentaloide).

Există, de asemenea, *situații kitsch*, adică grupaje disonante de obiecte – valoroase în sine – dar care nu se leagă unele de altele. Relațiile de proximitate sunt forțate,

alterate, deoarece sunt conexe genuri sau stiluri artistice contrastante sau incompatibile valoric (icoane bizantine – covoare stil „persan” – candelabre din fier forjat sau coarne de căprioare etc.). Kitschul este generat și de supralicitarea sau aglomerarea obiectelor autentice. Măsura și echilibrul trebuie să gestioneze amplasarea și distribuția obiectelor în spațiul sacramental. Tot aici se includ și arhitecturi neinspirate, conglomerări sau aglutinări de stiluri decorative distante, dezvoltări moderniste neîngăduite de canoanele consacrate.

Putem vorbi și de *acte kitsch* religioase, ce constau în producerea și actualizarea prin receptare a unor ceremonii sacre atunci când (sau acolo unde) nu este cazul, satisfăcându-se pretenții de consacrare ilicită, de justificare simbolică a unor întreprinderi moralmente discutabile (sfîșierea unui supermarket, a unui cazinou etc.). Alteori, sesizăm o exploatare a slujitorilor Bisericii (de fapt, a autorității sacramentale) de către oamenii politici, pentru interese foarte exacte (vezi campaniile electorale, când invocarea simbolurilor religioase sau apelul dintr-odată la prestația preotului devin destul de suspecte).

La limită, putem identifica *omul kitsch*, cel cu pretenții de religiozitate, care mimează sentimente sau comportamente spirituale înalte. Este omul fățarnic, care nu crede, dar contestă cu sârg – uneori agresiv – starea lui de fapt. Acest tip de om este mai problematic decât necredinciosul sincer. De asemenea, avem în vedere și insul contestatar, aflat în căutarea unor forme sofisticate de spiritualitate, ce substituie religia autentică cu repere spirituale aberante, curioase, periculoase. Această persoană poate fi întâlnită cel mai adesea printre credincioșii încă neinstalați într-o tradiție religioasă, dar sunt și cazuri de clerici – ce-i drept, foarte rare – ce dau dovadă de rătăcire, de excese vizionare, de excentricitate.

5.14. Despre pedagogia semnelor religioase

Ca orice situație semiotică, semnul religios presupune trei componente :

- a) semnificantul sau purtătorul material al sensului (gest, cuvânt, obiect liturgic, cânt etc.) ;
- b) semnificatul sau sensul, ce transcende concretețea obiectuală, vizând ideea, conceptul ;
- c) referentul (obiectul sau calitățile transcendente).

„Semnul ritual este instaurator de sens în condiția de încarnare și de comuniune... Gestul liturgic este angajament activ, experiență, cu același statut ca și alte acțiuni ale vieții ; este semn operant, eveniment nou, probă, modificare ființială, acord deplin al sensurilor cu duhul, al spiritului în sensul de ființă a lumii” (Radar, 1978, p. 66). Sensurile sunt girate de comuniunea întru credință, de participarea laolaltă la generarea și întreținerea lor. Sensul se reface ori de câte ori doi sau mulți oameni se întâlnesc întru adorarea Marelui Adevăr. „Unde sunt doi sau trei, adunați în numele Meu, acolo sunt și Eu în mijlocul lor” (Matei 18.20). Semnul religios are nu numai o valoare simbolică, trimițând la actul inițial, aducându-l în prezent într-o formă condensată, „abstractă”, ci presupune și o puternică dimensiune ființială, generatoare de sacralitate. El înființează încă o dată starea inițială la modul concret. În Sfânta Euharistie, gestică frângerii pâinii nu trimite îndărăt la trupul Mântuitorului, ci semnifică Divinitatea la modul substanțial. Hristos nu este o simplă imagine purtătoare de simbol, ci se prezintă

printre noi, se răspândește în noi odată cu desfășurarea semnifică. Semnul nu mai semnifică, ci construiește, înființează o realitate.

Problema răspândirii învățurii religioase (orale, scrise, practice) constituie o componentă indisolubilă a fiecărui cult sau confesiune. Creștinismul este o religie a Cuvântului, a Logosului întrupat și difuzat înspre omenire. „La început era Cuvântul și Cuvântul era la Dumnezeu și Dumnezeu era Cuvântul. Acesta era întru început la Dumnezeu. Toate prin El s-au făcut și fără El nimic nu s-a făcut din ce s-a făcut. Întru El era viață și viața era lumina oamenilor” (Ioan 1.1-4). Cuvântul semnifică cea de-a doua persoană a Sfintei Treimi, Fiul, inseparabil de Sfânta Treime, și, prin aceasta, însuși Dumnezeu. Iisus Hristos este ipostaza întrupată a Cuvântului, prevestită de Sfântul Ioan Botezătorul, Înaintemergătorul. Cuvântul mai semnifică, la nivelul Bibliei, rostirea lui Dumnezeu, învățătura dumnezeiască menită să rodească în conștiințe. La nivel uman, Cuvântul este chiar măsura omului și un criteriu de judecare a faptelor la judecata de apoi. Oamenii sunt responsabili de preluarea și purtarea Cuvântului prin faptele și „cuvintele” personale. „Vă spun că pentru orice cuvânt desert pe care îl vor rosti, oamenii vor da socoteală în ziua judecății. Căci din cuvintele tale vei fi găsit și din cuvintele tale vei fi osândit” (Matei 12.36-37).

Cu cât adresabilitatea este mai largă și este susținută de un discurs construit pe măsura virtualilor credincioși, cu atât religia respectivă capătă noi dimensiuni și rezonanțe în istorie. Se știe că în tradiția creștină suportul „scriptic” de căpătâi îl reprezintă Biblia. Discursul biblic este un discurs pentru toți. El se lasă înțeles atât de cei cu o cultură aleasă, cât și de cei mai puțin cultivați. Sfântul Apostol Pavel atenționează în legătură cu exigența bunei adresări și rostiri: „Umblați cu înțelepciune față de cei ce sunt din afară (de Biserică)... Vorba voastră să fie totdeauna plăcută, dreasă cu sare, ca să știți cum trebuie să răspundeți fiecăruia” (Coloseni 4.5, 6). Există o pedagogie a raportării noastre față de textul sfânt. Aceasta nu este o carte ca oricare alta. Trebuie spus că Biblia se prezintă ca un discurs polimorf, ce cuprinde mai multe straturi interpretative, uneori destul de „deschise” din punct de vedere semantic. Înțelepciunea profesată nu numai că este diversificată sub aspectul conținutului, dar și sub aspect formal se prezintă în modalități expresive diverse: discurs narativ, discurs prescriptiv, discurs profetic, discurs sapiențial, discurs imnic, discurs sub formă de scrisori, parabole (Ricoeur, 1992, p. 29). Această diversitate nu alterează unitatea discursului: aceasta se menține la nivel metatextual prin postularea credinței în Dumnezeu, prin cunoașterea cuvântului revelat, a legilor lui Dumnezeu. Biblia se prezintă ca o „bibliotecă”, unde întrezărim mai multe ipostaze sau „denumiri” ale lui Dumnezeu: în genul narativ, Dumnezeu este Actantul Suprem (făcător al cerului, pământului, omului), în genul prescriptiv este Sursă a preceptelor și Judecător al cerului, pământului, omului), în genul profetic devine Eul divin care jalonează istoria individuală sau colectivă, în genul sapiențial îl avem pe Izvorătorul tuturor înțeleșurilor, în genul imnic îl avem pe Dumnezeuul plângerii și jelaniei etc. Codurile scripturistice se deschid cititorului numai printr-o minimă inițiere a acestuia în arta și strategia discursului. Poți pretinde de la text numai ceea ce el ne îngăduie sau pretinde a da. Pentru aceasta, trebuie să știi ceva despre el chiar de la început. Căutăm în el ceea ce știm că există sau ne poate oferi. Există o predeterminare a sensurilor prin credința pe care o va avea fiecare cititor la contactul cu textul sfânt. Dacă nu crezi, degeaba mai citești: nu vei ajunge la sensurile autentice. Decodificarea parabolilor biblice se face printr-un efort hermeneutic minimal bazat pe o raportare „simpatetică” față de miezul învățurii pe cale de a se transmite. Dacă nu crezi cu adevărat, nu înțelegi. Ai șansa să pătrunzi mai departe în conținutul

religios al Bibliei din moment ce ți-ai apropiat dinainte o parte din valorile proferate de Dumnezeu. „Ospitalitatea” textului ține și de calitatea celui ce intră în el, de disponibilitatea spirituală și interpretativă a locutorului. Iar aici se poate ajunge printr-o formare atentă și de durată.

Citirea Bibliei nu este o simplă formă de „cunoaștere”, de accedere la înțeleșurile profunde pe o cale strict intelectuală, ci este și o modalitate de intensă trăire spirituală, de potențare sau prelungire a acesteia. Unii Părinți ai Bisericii au avertizat în legătură cu profanarea Cuvântului lui Dumnezeu, făcând din el un obiect de speculație sau de comentariu. Citirea cărții sfinte este asemenea unei stări de rugăciune. De altfel, în mediile eclesiastice, practica (re)citirii unor fragmente biblice – ca secvență a însuși actului liturgic – a fost și este o cerință aproape explicită. Nu te poți raporta la Biblie oricum. Există o preeminență a faptei față de cunoaștere în drumul către Dumnezeu, după cum există o preeminență a meditației și interiorizării față de cuprinderea înțeleșurilor înalte, a unor noi nuanțe ale acestora. Lectura unui text sacru va evita atât excesul de interpretare raționalizată, cât și apatia somnolenței mistice, pierderea în câmpul indeterminat al disoluțiilor conștiinței.

Există mai multe metode de citire a Bibliei. O metodă la îndemână este cea istorico-critică, care ține cont de istoricitatea cărții sfinte. Dumnezeu se descoperă lumii la nivel istoric. Ca atare, Biblia poartă semnele civilizației, culturii, procedeele literare ale diverselor epoci de redactare, de delimitare a Cuvântului Domnului. Substratul istoric se îmbogățește ca urmare a traducerii celor mai vechi texte, a fructificării descoperirilor arheologice, a comparativismului literar. Aparatul critic al Bibliei reprezintă un ajutor în lectură, un comentariu subtil, bine venit, pentru încadrarea cultural-istorică a textului propriu-zis. „Peri-textul” comentatorului devine el însuși un tezaur de cunoaștere, de facilitare a înțelegerii mesajului divin. Alte metode de intrare în text sunt livrate de analizele textuale, semiotice, naratologice, structurale etc. conturate de științele literaturii. Prin aceste tehnici se descoperă noi (sub)straturi de lectură, noi înțeleșuri virtuale depozitate în Sfânta Scriptură.

Limbajul scripturistic și cel religios sunt dintr-odată și limbaj educativ, pedagogic. Limbajul religios nu este (numai) un limbaj descriptiv, constatativ, ci și unul prescriptiv, praxiologic, valorizant, care pretinde și îmbeie la întruparea în acte a unor valori, a unor norme ce tocmai se invocă. Discursul teologic emerge dintr-o necesitate absolută, „cuvântul Domnului” având o valabilitate și o autoritate intangibilă, de nediscutat. El prescrie un comportament demn de a fi urmat, difuzat, generalizat, oamenii trebuind să devină chipuri ale lui Dumnezeu. Discursul devine formator pentru că cel care-l sugerează (preotul, oficiantul) sau îl receptează (credinciosul) se conformează (măcar în parte) valorilor invocate în text. Cu cât te lași mai mult antrenat în acest discurs, cu atât el te modelează în spiritul lui. Cu cât ești atins de o valoare, cu atât ea te ademenește în continuare: nu ai căuta-o, dacă nu ai fi avut-o (în parte) de la bun început.

Cuvântul lui Dumnezeu coboară în lume metamorfozat în cuvânt *pentru* om. Discursul religios implică o retorică aparte, care face ca învățăturile de credință să devină fapte de credință ale comunității religioase și ale indivizilor ce le compun. Cuvântul revelat al lui Dumnezeu se lasă cuprins de ființa umană în Biblie. Inteligibilitatea divină se lasă parțial transparentă prin intermediul discursului religios biblic. Limbajul religios are mai multe funcții. El furnizează întregii personalități o bază și o asigurare privind semnificația vieții, imprimându-i o proprie identitate. Apoi, în ordine culturală, limbajul religiei constituie un punct de referință precis și o bază de valori unitare pentru obținerea

unei semnificații totalizatoare, fundamentale. Pentru societate, limbajul religios determină un echilibru și o stabilitate socială, integrând simbolic individul în societate (cf. Orlandoni, 1977, p. 19).

Prezența figurilor retorice este sesizată în Biblie foarte frecvent. Relația dintre religie și retorică devine la Sfântul Apostol Pavel – de pildă – destul de strânsă și relevantă. Pentru că religia este un fenomen de credință, vizând plauzibilul, credibilul și contestabilul, ea nu se poate exercita în afara unor exigențe retorice. Chiar dacă Sfântul Pavel nu a beneficiat de o pregătire în materie, textele sale trădează cunoașterea teoriei bune argumentări. Se știe că Apostolul neamurilor era racordat la două culturi. Știa la fel de bine și greaca, și semitica, iar sub aspect educativ, primise o instrucție simultan evreiască și elenistică. Genul retoric pe care el l-a abordat este cel epistolar, destul de apropiat de cel oral, cu o forță de impact deosebit de importantă. „Căutând să recreeze un contact, în ciuda distanței fizice, autorul epistolar poate, dacă este nevoie, să adreseze un veritabil discurs diferiților săi destinatari, care constituie un auditoriu particular și nu universal, precum în scrierile propriu-zis literare” (Schoeni, 1989, p. 128). Încă din prima epistolă adresată corintenilor, Sfântul Apostol începe să desfășoare arsenalul retoric, în mod paradoxal, chiar împotriva retoricii: „Căci Hristos nu m-a trimis ca să botez, ci să binevestesc, dar nu cu înțelepciunea cuvântării, ci ca să nu rămână steapă crucea lui Hristos” (1.17); „Iar noi n-am primit darul lumii, ci Duhul cel de la Dumnezeu, ca să cunoaștem cele dăruite nouă de Dumnezeu. Pe care le și grăim, dar nu în cuvinte învățate ale înțelepciunii omenești, ci în cuvinte învățate ale Duhului Sfânt, lămurind lucruri duhovnicești oamenilor duhovnicești” (2.12, 13) (s.n.). Printre cele mai utilizate figuri de limbaj și argumente amintim următoarele: antiteza (de tipul „nu numai”, „ci”, „căci”, „pentru că”, cf. 1 Corinteni 1.17, 18, 26, 28; 2.1, 2, 12, 13, 14, 15), paradoxul („Căci cuvântul crucii, pentru cei ce pier, este nebunie; iar pentru noi, cei ce ne mântuim, este puterea lui Dumnezeu” – 1.18), argumentul autorității („Este scris” – 1.19; 2.14; 1.31) etc.

Citirea Sfintei Scripturi produce o spontaneitate și o plinătate spirituală evidentă pentru interioritatea umană. În spațiul lecturii, receptarea ideilor devine relație și unificare. Citind, te identifici parțial cu exigențele transcendenței. Textul sacru nu le produce o idee identică tuturor celor care-l citesc. El se lasă cucerit din perspective diferite. Deschiderea interpretativă este funciară. Se poate intra în textul biblic pe mai multe căi, fără a-l cuprinde total și definitiv. „Nu există uniformitate și unilateralitate, totul fiind simțit puțin limitat. În înțelegerea însăși se prezintă intervale, felurite goluri care caută plinătatea, dorința puternică...” (Davy, 1987, p. 60). Sfânta Scriptură corespunde unei dorințe, unui apetit fundamental al interiorității. Subiectul cititor realizează faptul că el nu prinde decât fragmentar cuvântul divinității, dar asta nu-l descurajează; merge mai departe, nădăjduind în astâmpărarea acestei căutări.

Cuvântul revelat revelează și ridică prin el însuși persoana care îl rostește. Cuvântul se prelungește în trăire, în act. Nu mai există nici o barieră între logos și praxis. Acțiunea emerge direct din cuvânt, care nu numai că prefătează o acțiune, dar o și împlinește în același timp. Astfel, *puterea creației originare a logosului divin se revarsă și se regăsește în acest exercițiu paideutic exemplar, sui-generis.*

5.15. Biserica și angajarea politică

Biserica, în calitate de organizare a clerului și credincioșilor, nu este o instituție atemporală și aspațială, ci se inserează într-un timp și într-un loc istoricește determinate. Ea este o formă specifică de aducere a divinității într-un spațiu imanent, o modalitate contextualizată de asumare a sacrului, o prezență yie ce trebuie să intre în contact și să se implice în problemele vremii și ale lumii (în sensul că trebuie să-și spună cuvântul, să ratifice, să valideze valoric fapte și oameni). Întotdeauna a fost așa, și tot așa se cere a fi în continuare. O Biserică neutră, pasivă, neimplicată este de neconceput și de nedorit. Nu problema angajării, ci aceea a oportunității, ponderii și formelor de implicare rămâne și pare a fi dilema cea mai mare.

În ceea ce privește oportunitatea, credem că sunt momente când vocea Bisericii în cetate trebuie să se manifeste destul de pregnant. În momente de criză, de deusolare, de instabilitate a corpusului social, Biserica ar putea polariza energiile înspre valori credibile, ar putea cultiva speranțele și ar reuși o perpetuare sau dezvoltare comunitară în parametri cât de cât normali. Este cazul contextului sociopolitic actual, când comandanțele politice, datorită unor insuccese vizibile, au pierdut din atributele și din eficiența cu care erau creditate. Nu pledăm pentru un stat teocratic, dar când instanțele abilitate devin inerte, impotente sau ineficiente, este de dorit ca unele atribute (simbolice, valorice, chiar acționale) să fie preluate, în modalități particulare, de către Biserică (se știe că în sondajele de opinie Biserica se bucură de încrederea cea mai mare din partea populației; această realitate nu-i conferă drepturi sau îndatoriri în plus?). Biserica poate aduce adevărul, poate impune o ștachetă etică, poate face educație și ne poate responsabiliza. În momente de criză socială (și nu numai), aportul sociopolitic al Bisericii este de dorit. Valorile promovate de Biserică nu sunt vulnerabile sau erodabile în timp ca și cele eminate de instanțele laice. În același timp, Biserica trebuie să-și asume propria autogestiune și funcționare și să nu mai aștepte (sau să nu mai pretindă) asistența unui stat anemic, incapabil sau duplicitar în ceea ce privește rezolvarea problemelor specifice (cum ar fi disputa patrimonială și confesională dintre ortodocși și greco-catolici). Nu Biserica trebuie să fie luată la întrebări de ce face politică, ci instanțele laice care nu își duc la capăt menirea sau nu sunt destul de atente cu ea. Într-un stat normal de drept, Biserica poate sta deoparte (cu toate că, până și în cele mai redutabile democrații, Biserica joacă un discret rol politic). Este dureros că Biserica este pusă în situația de a face (și) politică. Sunt (sau se impun) timpuri când Biserica trebuie să-și facă propria ei „politică”, în chip autonom sau în contrasens cu cea oficială. „Responsabilitatea pastorală a Bisericii trece dincolo de interesele egoiste ale unui guvern sau puteri politice. Biserica poate iniția acum o simfonie profetică, în care ea devine interlocutor critic, constructiv, al societății în ansamblul ei, spre binele poporului credincios” (Bria, 1995, p. 73).

Cât privește ponderea acestei implicări, lucrurile devin destul de complicate. Nu s-ar putea statua *a priori* și pentru toate situațiile dimensiunile implicării politice. Totul va depinde de cazuri și circumstanțe. Va exista, mai întâi, o implicare individuală, personală a unor reprezentanți ai clerului. Ca și restul cetățenilor, membrii clerului au aceleași drepturi și îndatoriri în cetate. Nu este bine, oare, ca oamenii Bisericii să-și exprime deschis opțiunile politice? De ce unii dintre ei să nu facă politică activă? De ce să nu aibă acces în parlament? Această pătură nu are drepturi de reprezentativitate

precum toți ceilalți? Ca inițiative particulare și ca excepții, viața partidelor și cea parlamentară trebuie să fie permeabilă și inițiativelor unor preoți sau ierarhi. Totul e ca această situație să nu se transforme într-o regulă. Nu i-ar sta bine unui parlament să fie format cu preponderență din preoți, prelați, predicatori, trăitori ai mănăstirilor... Ar fi o rușine și o dramă pentru societatea civilă. Și nici slujitorilor Bisericii, să-și modifice prioritățile de acțiune. Este însă obligatoriu ca cei care aspiră la această demnitate să aibă chemarea și competența necesară.

Va mai exista, în al doilea rând, o implicare oficială a Bisericii ca instituție în viața politică. Acum lucrurile devin foarte complicate. Susținerea fătășă, programatică de către Biserică a partidelor sau persoanelor, ca și realizarea de mezelanțe politice de circumstanță devin riscante. Căderea în istorie și alunecarea în lumesc i-ar compromite menirea și chemarea – de fel – mult mai înalte. Dacă Biserica va fi pusă în situația de a face politică, aceasta nu se cere a fi realizată în Biserică, din altar sau amvon. Ne repugnă ideea ca preotul să indice cum și ce să votăm. Credincioșii nu mai sunt o masă amorfă incultă, care are nevoie de astfel de sfaturi, ele însele discutabile, relative. Aceasta ar fi forma cea mai primitivă și cea mai inefficientă, și credem că nu la acest aspect s-au gândit înalții ierarhi când au sugerat necesitatea unei angajări. De ce Biserica să instrumenteze politic partide sau persoane, să cauzioneze valoric nume sau activități care, în timp, i-ar putea prejudicia imaginea și prestigiul? De ce să-și lege „pietre de moară” care, la o adică, o pot înfunda în mlaștinile existențiale? Se cunosc din istoria relativ recentă unele experiențe triste din acest punct de vedere. Cauționarea, întortocheată desigur într-o anumită măsură, a legionarismului de către ortodoxie a fost o formă sofisticată de confiscare, care a adus numai prejudicii confesiunii în cauză – iar așa ceva nu mai este de dorit. Cazul Mitropolitului Miron Cristea este și el revelator în acest sens. Față de astfel de incitări, Biserica ar trebui să afișeze o atitudine mai degrabă seniorială, aristocratică, condescendentă, de detașare față de precaritățile imediate, imprevizibile, deseori mizere ale politicului. În fond, de ce să susții un om sau un partid, când nu știi cu precizie cum vor evolua? Să nu se aibă prea multă încredere în oamenii politici; aceștia sunt alunecoși, nu se țin de cuvânt, devin... necredincioși! *Considerăm că intervenția Bisericii se poate realiza fără riscuri la nivel principial, atitudinal, prin promovarea sau susținerea unor platforme morale, deontologice și valorice, care să ghideze sau să structureze viața politică.* Ar fi vorba mai mult de o susținere ideatică de ordin general, și mai puțin de ordin punctual. Așadar, să se susțină teorii, programe, principii politice și nu oameni, grupări, partide politice. Dacă cele din urmă, susținute de Biserică, se vor eroda în timp, și Biserica va avea de pățimit.

În legătură cu formele concrete de implicare politică a Bisericii, este de dorit ca acestea să fie cele mai onorabile și mai eficiente. Sugerăm forme indirecte și discrete (care, fie vorba între noi, au existat și până acum), și nu modalități declarative, afișarde, zgomotoase, care mai mult ar întârta și irita firile mai suspicioase. Ar fi hazliu să asistăm la adunări bisericești cu iz electoral, la marșuri politice deschise de prapuri și cruci, la dezlănțuiri mediatice ale oamenilor în sutană. Ce-ar fi ca și școala, cu profesorii ei, să procedeze la fel? Politica realizată în (de) biserică va fi o formă completivă, observativă, ratificatoare a politicii lumești și trebuie să se înscrie în limitele echilibrului și cumpătării smerite dar lucrative, în numele unor valori fundamentale. Trebuie multă onestitate, chibzuință și inteligență pentru așa ceva. Problema rămâne următoarea: cum să ții dreapta măsură și cum să discerni un prag al implicării peste care nu ar fi bine să treci. Nu apare, la un moment dat, riscul „trădării” lui Dumnezeu, printr-o prea mare

grijă pentru lume? Este suficient pregătit clerul și pentru aceste lucruri? Să nu se uite că odată demarat procesul implicării politice a Bisericii s-ar putea ajunge la *politici ale bisericilor*, căci fiecare cult sau confesiune ar putea să se dede la astfel de activități. Nu se ivește pericolul declanșării unei concurențe politice între acestea sau la imprevizibile fracționări? În ce măsură am mai avea nevoie de o „linie” politică paralelă sau redundantă cu cea oficială, „clasică”? Rămâne deci să se mediteze și la eventualele repercusiuni negative, care se cer a fi asumate încă din start.

Așadar, să se implice Biserica în politică? Să se implice, dacă nu are încotro. Bine ar fi fost dacă nu era cazul. Dar dacă o va face – din chemare slujitoare, din disperare, din obligație – s-o facă circumspect, cu multă măsură și adâncă inspirație. Și să fie atentă la consecințe. Și la consecințele... consecințelor!

5.16. Prestanță și prestații educative ale laicului

Laicii constituie un al doilea corp esențial al Bisericii, reunind totalitatea credincioșilor care nu au starea preotească în una din treptele sale și nici autoritatea de slujitori inferiori ai Bisericii. Creștinii sunt părți constitutive ale Bisericii. „Eu sunt vița și voi mlădițele”, spune Iisus Hristos, și precum mlădițele nu aduc rod dacă nu fac parte din viță, tot așa nici creștinii nu sunt autentici dacă se despart de Hristos. „Rămâneți în Mine și Eu în voi. Precum mlădița nu poate să aducă roadă de la sine, dacă nu rămâne în viță, tot așa nici voi, dacă nu rămâneți în Mine” (Ioan 15.4). Termenul „laic” (provenit din grecescul *laikós*) are semnificația de om profan, neinițiat în îndeletnicirile bisericești. El are aproximativ aceleași conotații cu termenul slav „mirean”, ce se referă la omul din popor, nepriceput sau neinițiat în treburi importante, și care nu face parte din lumea înaltă.

Implicarea laicilor în viața Bisericii se poate realiza pe două coordonate: pe de o parte, participarea mirenilor la exercitarea puterii învățătoarești, educative, iar pe de altă parte, participarea lor la exercitarea puterii jurisdicționale, executive. Scopul implicării laicilor în Biserică rezidă în creșterea prestigiului Bisericii, perfecționarea acțiunilor ei, controlarea indirectă a bunului mers, supravegherea directă a treburilor bisericești și a păstorilor ei (cf. Stan, 1939, p. 4). Participarea mirenilor la exercitarea puterii bisericești este subordonată formei de organizare și de guvernare specifică registrului clerical. Dreptul canonic prevalează asupra unor reglementări care vin din spațiul laic. Trebuie excluse exagerările cu privire la această implicare. Participarea nereglementată și în toate problemele Bisericii duce la laicizarea acesteia, până la reducerea ei la un oarecare organism social, la anularea caracterului ei hristocratic și harismatic, la un tip de democrație care nu concordă cu specificul ei. Excluderea totală a laicilor creează o altă anomalie, conducând la întronarea unei puteri absolutiste, necontrolate, ceea ce este în dezacord cu caracterul Bisericii creștine.

În organizarea socială a Bisericii nu există două izvoare ale puterii, o autoritate laică și alta clericală. Există un singur principiu al autorității, purtat de Hristos. „Nu puterea creează autoritatea conducătoare, ci autorității întemeiate pe har, instituite prin împărtășirea harului, i se dă și puterea de la deținătorul ei suprem prin organele instituite de acela. Temeiul autorității și al puterii se creează în Biserică prin taina hirotoniei” (Stan, 1939, p. 33).

Laicatul reprezintă o formă de instituire a unei autorități alternative, dar complementare, la autoritatea purtată de către clerici. Acesta are menirea de a interveni în viața Bisericii, de a fi copărtași la marile decizii interne, de a oferi alternative de intervenție, uneori, în mai multă cunoștință de cauză, decât membrii clerului, dat fiind că laicii sunt direct implicați în lume, mai ancorati în probleme specifice. „Laicii au, prin urmare, marea îndatorire de a lucra pentru Planul Divin al mântuirii să ajungă tot mai mult la toți oamenii din orice timp și din orice loc. Să fie, așadar, deschisă pretutindeni calea ca, după puterile lor și după necesitățile timpului, să participe și ei în mod activ la opera mântuitoare a Bisericii” (Conciliul Ecumenic Vatican II, 1990, p. 74). Participarea laicilor la exercitarea puterii bisericești apare ca un corectiv împotriva absolutismului ierarhic, ca o garanție și un regulator al funcționării normale a organismului bisericesc. Este pilduitoare scena spălării picioarelor apostolilor de către Hristos. „Deci dacă Eu, Domnul și Învățătorul, v-am spălat vouă picioarele, și voi sunteți datori ca să vă spălați picioarele unii altora; Că v-am dat vouă pildă, ca, precum v-am făcut Eu vouă, să faceți și voi (Ioan 13.14-15). Cărmuitorii Bisericii sunt mai degrabă slujbași, decât stăpânitori.

Exercițiul puterii educative se realizează în trei domenii:

- a) păstrarea și explicitarea învățaturii creștine;
- b) difuziunea și răspândirea acestei învățături;
- c) apărarea ei de imixtiuni sau de interpretări eronate.

Ierarhii Bisericii și clericii sunt obligați să primească sprijinul laicilor în cele trei direcții de manifestare. Mirenii „pot învăța pe alții și pot apăra credința fără ca cineva să-i poată împiedeca de la aceasta. Slujba lor nu constituie însă un oficiu special și nu implică o însușire a puterii bisericești ierarhice în scopul însușirii acestui drept, ci este completarea naturală a oficiului ierarhiei, fără a-i aduce acestuia vreo atingere sau știrbire” (Stan, 1939, p. 66). Clericul, oricât de bine pregătit ar fi, trebuie să-l accepte și pe laic în explicitarea și perpetuarea adevărurilor de credință. Laicul nu este cu nimic mai prejos decât preotul în educarea creștinilor, dacă acesta este bine pregătit în teologie și are intențiile cele mai bune. Știința teologică poate fi promovată și de către mireni. Secolul nostru vine cu numeroase exemple din acest punct de vedere. Uneori, vocea laicului are mai multă credibilitate și prestanță, pentru că scrierile sau intervențiile clericilor sunt privite adesea ca fiind pledoarii pro domo, interesate. Laicul se cere privit cu simpatie de către conducătorii Bisericii întrucât se poate constitui într-un sprijin real, venind cu un tip de consiliere și cu răspunsuri specializate la o serie de probleme interne ale Bisericii. În măsura competenței și prestigiului de care se bucură, ei au dreptul, ba uneori chiar și obligația, de a-și spune părerea în cele ce privesc binele Bisericii, organizarea internă, statutul acesteia în societate.

Astăzi, când în școala românească se pun bazele didactice ale realizării educației religioase, laicii trebuie să contribuie la deslușirea celor mai bune trasee de proiectare și desfășurare a acestor tipuri de activități. Pedagogii laici au datoria de a oferi instrumente metodice adecvate pentru predarea optimă a religiei în școli, de a sprijini efortul de revigorare spirituală a copiilor și tinerilor prin educație. La rândul lor, clericii trebuie să accepte acest sprijin, să nu mai privească cu suspiciune intervenția laicului care poate fi lămuritoare și sporitoare în circumstanțele complicate ale acestei activități educative.

5.17. Ortodoxie versus catholicism?

Constituie un paradox faptul că îți dai seama de valorile proprii atunci când le „părăsești” puțin, încadrându-te tranzitoriu în alt spațiu referențial, cu valori diferite, distanțate de cele proprii, obișnuite. Nimic mai nefiresc (și nimic mai firesc, ca să ne situăm într-o notă paradoxală) decât să gândești asupra valorilor ortodoxiei într-un perimetru spiritual diferit – să zicem catolic. Aflându-te pentru câteva zile – de pildă – la Paris și vizitând Catedrala Notre-Dame, îți vine în minte ideea de a reflecta la spiritul ortodoxiei. Dar cum s-o faci neintrând în conflict cu nimeni și, bineînțeles, fără a aluneca în etnocentrism sau în fundamentalism religios? De obicei, evidențierea valorilor proprii se face pe baza comparațiilor și, mai ales, prin etalarea contrastelor. Spunem cam așa: noi, spre deosebire de ceilalți, suntem, avem, facem... Noi suntem..., ei nu sunt. Noi avem..., ei nu au. Noi facem..., ei nu fac. Ne comparăm ca să ne despărțim. Comparația induce o modalitate oarecum maniheistă de prezentare a realităților. De multe ori, se face comparație pentru a scoate în relief notele diferite. Aceasta predispune la împărțirea lumii în două tabere, excluzându-se din capul locului multitudinea de trepte intermediare și de nuanțe. Dispozitivul epistemologic pus în act pentru a descrie notele particulare ne distanțează pe unii de alții, în loc să ne apropie. Să fim atenți la această capcană metodologică și să facem... comparație. Nu vom intra în aspecte de ordin dogmatic sau cultic, ci vom încerca o descriere „din exterior”, făcută de către un laic.

Spre deosebire de arhitectura bisericilor ortodoxe, arhitectura gotică predispune edificiul la înălțarea spre cer, ajută individul să „îmbrățișeze” transcendentul. Bisericile ortodoxe nu se rup de mundan, ne mențin legăturile cu pământul, transcendentul „coborând” la nivelul nostru. Să tragem concluzia că o Biserică este superioară celeilalte, din punctul de vedere al legăturii noastre cu Dumnezeu?

Percepută din interior, catedrala gotică îmbie la o anumită sobrietate și interiorizare, aducându-i aminte credinciosului de vremelnicia și nimicnicia umană, producându-i, totodată, un fior de teamă în fața misterului infinit al Divinității. Interiorul bisericii ortodoxe este primitiv și întremător, predisponând pe credincioși la o anumită solidaritate și expansivitate afectivă, elementele de decor fiind prelungiri ale unei existențe cunoscute, domestice. În care Biserică speră omul să dobândească grația divină, în cea ortodoxă, sau în cea catolică?

Din punctul de vedere al desfășurării Sfintei Liturghii sau a Mesei, Biserica Catolică concentrează momentele liturgice la esențial, neglijează artificiile periferice și ne propune un serviciu mai evanescent, mai purificat de concretitudine; cere, de asemenea, de la credincioși o anumită disciplină și rigoare comportamentală. Sfânta Liturghie din Biserica ortodoxă are o altă proiectare temporală, este densă și bogată în componente liturgice, ceremonialul este fastuos și lasă credincioșilor o anumită opționalitate a prezenței sau mișcării lor în spațiul sacramental. Cum o fi mai bine?

Pregătirea credincioșilor în Biserica catolică, pentru accederea către adevărurile de credință, se realizează în chip metodic, sistematic prin intermediul catehezelor colective sau individuale, cerându-se un anumit marcaj al maturizării și dobândirii autonomiei de credință. În Biserica ortodoxă, accesul către credință se face în mod difuz, continuu, fără a se delimita clar un moment al integrării spirituale. Se procedează mai bine într-o Biserică decât în cealaltă?

Desigur, aspectele de comparat ale celor două confesiuni se pot multiplica, dar acest travaliu îl lăsăm în seama comparatiștilor și specialiștilor în istoria religiilor. Am recurs la artificii stilistice de mai sus pentru a sugera că cele două „chipuri” ale creștinismului sunt diferite – eventual complementare –, dar nu contrarii, opuse. Între două sau mai multe confesiuni nu este bine să se realizeze palmaresuri axiologice, ierarhizări pe temeuri dogmatice, ritualice, valorice. Catolicismul nu este „superior” ortodoxiei (chiar și numai din câteva puncte de vedere), după cum ortodoxia nu este mai valoroasă decât catolicismul (să zicem, din alte puncte de vedere). Valoric privind lucrurile, nu se poate susține primatul unei Biserici asupra celeilalte (nu cred că densitatea spirituală consumată la Sihăstria din Munții Neamțului și, respectiv, la Notre-Dame din capitala Franței este direct proporțională cu mărimea respectivelor lăcașuri de cult; că această efuziune spirituală se manifestă *altfel*, asta da, cu siguranță).

Să rămânem ceea ce suntem cu toții, iar dacă e să ne comparăm, s-o facem fără a atenta la valorile celuilalt. O valoare este ceea ce este nu pentru că se opune altei valori, ci pentru că se opune nonvalorii. Să ne unim în elementele noastre comune (care sunt destule), iar, în rest, să continuăm a fi feluriți.

E chiar atât de rău să fim diferiți?

CAPITOLUL 6

Valențe educative ale valorilor religioase

6.1. Statutul educației religioase: referințe internaționale

Modalitățile de perpetuare a valorilor religioase sunt numeroase și ele depind de caracteristicile și ponderea religiilor în cauză la nivel local sau internațional. Date privind răspândirea religiilor în lume găsim în *World Christian Encyclopedia* (1982, coord. Barret, D.B.), o lucrare monumentală, rod al unor cercetări efectuate pe durata a 14 ani. Astfel, în 1980 populația Terrei era estimată la 4.374 milioane persoane. Din acest total, creștinii reprezentau procentajul cel mai mare – 1.433 milioane (32,8%); urmau apoi liber-cugetătorii sau ateii – 911 milioane (20,8%), islamiștii – 723 milioane (16,5%), hinduiștii – 586 milioane (13,3%), budiștii – 274 milioane (6,3%), religiile populare chineze – 198 milioane (4,5%), religiile tribale și șamaniste – 103 milioane (2,4%), religiile noi – 96 milioane (2,2%), iudaicii – 17 milioane (0,4%), alte religii – 36 milioane (0,8%).

Problematika educației religioase este abordată cu mult interes în marile tratate sau enciclopedii internaționale. Numeroase sunt și didacticile speciale dedicate predării-învățării valorilor religioase. Chiar conceptul de „educație religioasă” constituie un important obiect de interogație. Astfel, în *The International Encyclopedia of Education* (coord. Torsten Husen și N. Postlethwaite, 1994, vol. IX, Pergamon Press, Oxford), conceptul invocat este discutat prin raportarea la conceptul de „educație”. Educația poate fi definită, într-un sens mai restrâns, ca fiind „activitatea derulată de către instituțiile societății în vederea instruirii sistematice și planificate”. O asemenea definiție nu ia în considerare experiența informală și nonformală. *Educația este definită ca fiind instruirea planificată și sistematică în ce privește credințele despre natura universului și a puterii absolute, despre rituri și despre valori morale personale și etica relațiilor umane, despre semnificația și scopul ultim vieții.*

În această lucrare se face distincția dintre instruirea religioasă și instruirea în materie de religii, ambele tipuri fiind incluse în cadrul componentei „educație religioasă”. Termenul „instruire religioasă” a fost înțeles în mod tradițional ca vizând predarea doctrinei unei anumite religii, cu intenția de a convinge pe educați că aceasta este adevărata religie, iar învățăturile și practicile adiacente se cer a fi onorate. Instruirea religioasă, având scopul de a dimensiona educația din puncte de vedere intelectual dar și emoțional la un set de convingeri, nu este câtuși de puțin forma dominantă de realizare a educației

religioase. Prin contrast, instruirea în materie de religii a apărut relativ recent, profesorul descriind mai degrabă diferite religii, decât să-i convertească pe educați la o anumită credință.

Terminologia referitoare la educația spiritual-religioasă este în continuă expansiune. Iată câteva exemple din *Oxford Dictionary of New Words* (Tulloch, 1991), care ilustrează neologisme intrate în lexiconul educatorilor din aria religiei. De pildă, identificăm termeni precum „televangelist” (persoană care se slujește de mijloacele de informare vizuale pentru a răspândi învățătura religioasă), „womanspirit” (termen care circumscrie sensibilitatea de tip feminist cu privire la tradițiile religioase și la autoritatea masculină care domină în majoritatea religiilor) și „vision quest” (împrumutat din folclorul indienilor americani și care indică practicarea meditației individuale și probabil și a unor privațiuni, precum postul și refuzul plăcerilor, ca mijloc al căutării și al atingerii unui nivel de maturitate superior).

Există mai multe forme ale educației religioase. Termenul de „forme” se referă la diferitele combinații de perioade de timp și spații folosite pentru oferirea instruirii religioase. Având în vedere relația dintre intervalul de timp destinat instrucției religioase și profunzimea învățării religioase, trebuie să acceptăm ideea conform căreia cu cât se petrece un timp mai lung pentru studiul religiei, cu atât se achiziționează mai multe cunoștințe religioase și se formează convingeri religioase mai profunde. Prin urmare, este de așteptat ca primele forme descrise să conducă la realizarea obiectivelor religioase în mai mare măsură decât formele descrise ulterior. Care sunt aceste forme?

1. *Școli-internat*. Instituțiile care oferă cea mai lungă perioadă de timp de instruire religioasă sunt școlile în care elevii trăiesc permanent, având un curriculum în întregime sau predominant religios. În asemenea instituții, nu numai timpul de studiu în clasă și în afara clasei este axat pe aspecte religioase, dar și timpul de luare a mesei, precum și cel liber sunt impregnate de învățatură religioasă și ritualuri.
2. *Școli zilnice*. După școlile-internat, școlile zilnice confesionale oferă pregătirea religioasă cu intensitatea cea mai mare. Aceste școli au curriculumul și organizarea foarte asemănătoare cu cele din școlile-internat, adesea aceste tipuri de școli fiind identice, aceeași școală înrolând atât elevi care rămân la internat, cât și elevi care locuiesc acasă, frecventând cursurile de zi. Mai numeroase decât școlile de zi (în care se predau numai subiecte religioase) sunt școlile al căror curriculum cuprinde o combinație de studii religioase și laice.
3. *Școli zilnice suplimentare*. În multe părți ale lumii, elevii frecventează nu numai o școală de masă, ci și o școală zilnică, axată pe educația religioasă. Practica frecventării, pe lângă școala de masă, a unei școli de educație religioasă se pare că a evoluat în două variante, în diferite părți ale lumii. Pe de o parte, este cazul sistemului de școli religioase tradiționale, care a fost înlocuit treptat cu un sistem secular public. Pe de altă parte, există un alt tip de școli paralele, nu în urma înlocuirii gradate a educației religioase de către învățământul laic, ci în urma dorinței părinților ca elevii să primească o educație religioasă sistematică și consistentă în școli, pe lângă instruirea din sistemul școlar public.
4. *Ore ocazionale*. O mare parte a educației religioase, în special de când s-a răspândit sistemul școlilor seculare publice, o reprezintă ora de religie ocazională, la care se face apel fie atunci când copilul ajunge la o școală de duminică, fie atunci când adultul se deplasează la biserică, templu, moschee sau sinagogă pentru o oră sau

mai multe ore pe săptămână. Oamenii pot studia religia și acasă, prin intermediul transmisiunilor radio sau TV, prin materiale de autoinstruire distribuite de organizații religioase sau în urma întâlnirii cu un mic grup de aderenți pentru a analiza Sfânta Scriptură, Tradițiile etc.

Scopurile educației religioase pot fi văzute dintr-o multitudine de perspective, ca de pildă:

1. Obiective deschise *versus* obiective implicite (obiectivele educației religioase pot fi enunțate direct sau doar implicit, prin metodele de instruire, prin formele de evaluare a rezultatelor programelor religioase, prin sugestii de lectură);
2. Obiective de indoctrinare *versus* obiective de cunoaștere și comparare (în unele culturi, scopurile dominante, aproape exclusive, ale programelor de educație religioasă pot fi :
a) să convingă educații că o anumită religie este unica credință adevărată – a se vedea anumite curente fundamentaliste și integriste;
b) să formeze elevii în spiritul respectului altor religii sau confesiuni);
3. Obiective cognitive *versus* obiective afective (termenul „cognitiv” se referă aici la înțelegerea intelectuală, la acele părți ale educației religioase care pot fi comunicate altora prin cuvinte, care pot fi memorate pentru a fi rememorate mai târziu; acestea pot fi analizate și folosite precum un ghid în luarea deciziilor în viață; în contrast cu aspectul cognitiv, aspectul afectiv se referă la componenta emoțională a educației religioase: asemenea emoții ar fi, de exemplu, credința mistică, în sensul apropierii realităților de dincolo de percepția și înțelegerea intelectuală, cele care sunt accesibile doar prin intuiție, inspirație sau meditație).

Metodele de instruire predominante sunt acelea care îi determină pe elevi:

- să memoreze pasaje din Sfânta Scriptură;
- să participe la ritualuri;
- să asculte sau să citească interpretări asupra semnificației Scripturilor și asupra felului în care pot fi ele aplicate în viața noastră.

Stokes (1977) descrie o varietate de inovații din câteva biserici protestante americane din anii '70, care vizau stimularea unei învățări mai active decât cea prilejuită de participarea pasivă la o predică. O tendință vizibilă în societățile vestice a fost identificarea intereselor tinerilor de diferite vârste, iar apoi structurarea proiectelor de studiu religios pentru cei interesați.

Anii '60 au fost martorii neliniștii sociale în multe națiuni, ale mișcărilor sociale care au avut ecou și în programele de educație religioasă, adesea comutând atenția de la studiul Bibliei la acțiunile sociale. O trăsătură semnificativă a multor programe de educație religioasă este introducerea unui larg evantai de comunicații media care se găsesc și în educația seculară modernă, în informarea publică sau în domeniile cultural-districative. Începând cu anii '70, a crescut accelerat folosirea radio-televiziunii în programele de educație religioasă, pretutindeni pe glob.

6.2. Intenționalitate și responsabilitate în promovarea educației religioase

Educația religioasă nu va rămâne o problemă privată a fiecărui individ; ea cere o rezolvare a comunității și instituțiilor care o servesc. Cum școlii îi revin sarcini pe direcția dezvoltării și formării intelectuale, morale, estetice, patriotice etc., de ce ar rămâne pe din afară educația religioasă? Nu avem nevoie, oare, de un om complet, bogat echipat sufletește și intelectual? „Primul serviciu pe care religia îl poate face școlii este ca școala să poată restaura în elevi integritatea rațiunii, a rațiunii naturale – scrie filosoful Jacques Maritain. Atât timp cât învățământul în ansamblul său, prin școală și prin universitate, este penetrat de o filosofie generală care nu se dăruie decât experienței sensibile, faptelor și cifrelor, dezagregă rațiunea și neagă puterea proprie de percepție, ca și certitudinile cele mai valabile de care inteligența umană este capabilă – și prima dintre acestea este cunoașterea rațională a existenței lui Dumnezeu; atât timp cât se va cultiva o informație haotică în locul unei cunoașteri integrate și a unei unități spirituale, baza și așezămintele naturale pe care convingerile religioase le pot prospera la tineri rămân ingrate și sterile” (Jacques Maritain, 1969, p. 154). Așadar, educația religioasă ar putea atenua din unilateralitatea deplasării spre raționalitatea sau pragmatismele excesive, în beneficiul unei culturi a sufletului și spiritualului, atât de necesară oamenilor secolului nostru. Educația religioasă și catehizarea presupun o introducere a subiectului în marile mistere, facilitând întâlnirea și înțelegerea religiei și tradiției creștine. Experiența religioasă îl face pe om să înțeleagă și să acționeze mai bine, îl invită la reflecție, îl luminează interior. Religia este, înainte de toate, un sistem de norme morale; ea răspunde unei exigențe supreme și fundamentale: ascultarea și supunerea față de transcendență. „Dumnezeu nu mai este adorat și temut ca un stăpân, ci e iubit ca un tată. Fiecare din noi se poate simți una cu dânsul; și viața creștină e traiul la un loc cu Dumnezeu” (Émile Boutroux, p. 59). Creștinismul nu este un simplu codice moral, ci un răspuns structural al vieții noastre atunci când ne confruntăm cu o alteritate, invitându-ne să trăim în convivialitate cu ceilalți (Andrew M. Greeley, 1978, pp. 14-15). Creștinul înțelege viața în plenitudinea ei prin „dragostea nesfârșită și plină de lumină, care face bucuria vieții prezente și ne este o garanție și o anticipare a fericirii veșnice. Viața creștină este prin urmare viață fericită” (Émile Boutroux, p. 61). Nu este vorba de o searbădă fericire trecătoare, ci de o stare de beatitudine și de încredere în tine, în alții, în prezent, în viitor.

Educația religioasă are drept obiectiv cultivarea și dezvoltarea religiozității la individul copil sau adult. Esența religiei constă în fenomenul de credință. Religiozitatea este o stare psihică derivată din credința într-un principiu suprem, etern și imuabil. Este religioasă acea persoană care crede că întregul univers este stăpânit și direcționat de o putere absolută și imperturbabilă: Dumnezeu. De aici derivă și sentimentul de respect și de venerație față de această instanță transcendentă. „Experiența religioasă – scrie Nae Ionescu – este constituită din totalitatea actelor religioase, adică din totalitatea actelor în care un om este în legătură cu altceva propriu-zis decât el însuși, și anume cu un caracter deosebit de caracterul realității sensibile, cu anumite caractere pe care noi le numim divine” (1993, p. 33). Sfințenia este corolarul vieții religioase și constituie întruparea *in actu* a cumulului de trăiri și sentimente, respectiv interiorizarea acestora și convertirea lor în acte de viață. Orice viață religioasă mai implică o serie de elemente,

precum noțiuni, simboluri, concepții de viață sau morale, dogme, axiome, idealuri, convingeri, comportamente etc. Ca practică paideică, educația religioasă creștină, de pildă, are ca proiect formarea și desăvârșirea profilului moral-creștin, întruparea la nivelul uman a unor virtuți inspirate de exemplaritatea divină, într-un fel „îndumnezeirea” omului, în măsura „coborârii” acestui atribut la dimensiunea și condiția umanului. „Educația religioasă – scria Ion Găvănescul la începutul acestui secol – este producerea și dezvoltarea aceluia sentiment superior de legătură între om și ceva mai presus de omenire, mai presus de raporturile ei pământești, mai presus de toate interesele vieții trecătoare; sentiment de legătură cu ceva veșnic și nesupus concepției noastre spațiale, un suflet, un principiu, o lege, o putere care stăpânește și cârmuiește totul” (1923, p. 508). O definiție demnă de reținut a educației religioase aflăm și în *Catehetica* părintelui profesor D. Călugăr: „Educația religioasă creștină este o acțiune specific umană, care se desfășoară conștient de către un educator, conform unui plan și unei metode bine precizate. Ea este susținută de iubire, de încredere, de libertate și de harul lui Dumnezeu, și are drept scop realizarea caracterului religios-moral cu desăvârșirea lui în personalitatea creștină (s.n.)” (1984, p. 75).

Din definițiile de mai sus, dar având în minte și alte încercări de surprindere a specificului educației religioase, se pot extrage următoarele trăsături ale educației religioase:

- doar omul poate fi educat în perspectivă religioasă; această latură formativă, ca și educația în general, nu poate fi apanajul lumii subumane;
- educația religioasă presupune, în afară de om, prezența dimensiunii transcendente, a unui factor informant mai presus de om și de lume;
- în formarea religioasă a omului, libertatea este premisă și rezultat al actului paideutic; este exclusă orice formă de constrângere sau sumisiune;
- educația religioasă nu se realizează de la sine, instantaneu, ci presupune o intervenție exterioară conștientă, o serie de tactici procedurale și metodologice deliberate, dimensionate de factorii care înfăptuiesc o atare educație;
- intenționalitatea acestei laturi a educației este imprimată și de prezența unui scop, a unui proiect al devenirii personalității umane, din perspectiva unor valori ce merită să fie încorporate de individul copil sau adult.

Educația religioasă nu-și poate atinge obiectivele propuse dacă rămâne eteronomă și autoritară și dacă nu ajută la eliberarea conștiinței de corsetul constrângerilor și fricii. Educația intelectuală și cea morală deschid anumite căi, prima – spre descoperirea și înțelegerea universului vizibil, a doua – spre solidarizarea conștiințelor și întărirea autenticității relațiilor interumane. Pedagogul român G.G. Antonescu gândește educația religioasă în cadrul educației integrale, iar apropierea față de Dumnezeu se va face „și prin gândire, și prin sentiment, și prin voință” (1937, p. 116). Marile religii confesionale conduc către realizarea unei autonomii supreme. Autonomia este asigurată prin oferirea unor soluții generale, susceptibile de a se adapta și de a da răspuns la probleme complicate ale existenței. Valorile promulgate de religie transcend totuși generalitatea abstractă, devenind bunuri încorporate și operaționale pentru ființe oricât de particulare ar fi ele. Aceste valori, cu toate că sunt elemente ale patrimoniului cultural comunitar, se sedimentează adânc în mentalitatea individuală, sub forma unor sinteze subiective, particulare, dar cu o forță diriguitoare manifestă și profitabilă.

Educația religioasă se poate realiza direct, prin instrucție, prin însușirea teoretică a fenomenologiei religioase, a adevărurilor de credință cuprinse în marile scrieri sau

canoane (Sfânta Scriptură, Sfânta Tradiție etc.). Dar ea se poate insinua și indirect, prin formare, prin educarea caracterului și voinței, prin formarea personalității religioase. Cunoașterea Evangheliilor – de pildă – este necesară, dar nu înseamnă încă educație, împlinire fecundă a ființei. Învățăturile cuprinse în aceste scrieri trebuie să se întreruie, să devină act liber consimțit al convertirii comportamentale la valorile pe care le conțin. Religia are menirea „să încingă mijlocul copilului cu adevărul și să-l îmbrace cu zăua dreptății” – cum plastic scrie Gheorghe Tomulescu (1933, p. 5). „Problema de căpetenie a învățământului religios este primirea vieții și însușirile reale ale acelor adevăruri religioase din care reiese, ca un mod firesc, practica virtuții prin împlinirea datoriilor creștinești. În acest învățământ, totul atârână – așadar – de tendința ca el să fie simțit, interiorizat, și ca orice învățământ fără suflet, fără inimă și orice recitare fără gândire și fără simțire să fie din capul locului înlăturate” (1933, p. 10). În mai toate încercările de teoretizare a educației religioase se insistă asupra dimensiunii practice, a necesității convertirii faptelor de conștiință în fapte de conduită, în activități palpabile, în virtuți exemplare.

Educația religioasă trebuie să se sprijine pe autonomizarea persoanei și să confere libertății umane un sens superior. Ea nu va încerca să-l izoleze sau să-l excludă pe om din universul profan, laic. Laicitatea autentică nu înseamnă un refuz al religiozității. „Ea este refuz al confundării domeniilor, refuz al intervenției principiilor sau forțelor religioase într-un domeniu – politic, științific sau un altul – care nu ține de ele” (Edmond Vandermeersch, 1985, p. 62). Ultimele concilii ale Vaticanului exaltă o educație religioasă în care libertatea de conștiință să fie valoarea supremă. Omul este liber să creadă, dar la fel de liber este să nu creadă sau să creadă altfel decât congenerii lui. Conștiința religioasă este necondiționată, iar răspunsul prin credință al omului față de Dumnezeu va fi voluntar. Dacă libertatea nu are o valoare absolută, ea nu mai are nici un sens. Scopul oricărei educații religioase autentice se prezintă ca un nou umanism, prin care omul se definește prin libertate și responsabilitate în fața sinelui, comunității, istoriei.

Educația religioasă se dovedește a fi de mare importanță. Se știe că viața morală este de multe ori legată, chiar inconștient, de credința și viața religioasă. „Dacă existența Celui ce Este Absolut și Binele Absolut nu sunt recunoscute, nici o certitudine a valorii necondiționale și obligatorii a legii morale și a normelor etice nu va putea fi stabilită în mod valid” (Jacques Maritain, 1969, p. 150). Unii observatori convin că ruptura dintre religie și viață constituie sursa dezordinii spirituale de care mulți suferă astăzi. Dacă această ruptură este programatică și începe din copilărie, șansele spiritualizării depline se realizează mai dificil. Este dreptul copilului sau adolescentului de a fi instruit chiar de către școală din perspectiva valorilor religioase, care joacă un rol esențial în viața omului. „Demnitatea inalienabilă a omului, libertatea, justiția, solidaritatea, pacea rămân impregnate de spiritul creștin. Fără conținutul lor creștinesc, ele ar fi (și sunt) concepte formale, echivoce, care pot fi manipulate după voință... Mesajul creștin dă nu numai un răspuns teoretic-abstract, ci și unul extrem de practic și concret la problema valorilor și normelor fundamentale” (Hans Kung, 1988, p. 21). Dacă ne propunem să realizăm un om care să aspire la desăvârșire, atunci nu se va ocoli spiritualizarea sa prin introducerea metodică în religia în care s-a născut sau la care a aderat. Nu mai poți fi astăzi om cultivat și moral, o persoană integrală din punct de vedere psihic și comportamental, fără cunoașterea și profesarea unor valori pe care religia, mai mult decât alte forme de spiritualitate, le promovează.

6.3. Finalități ale educației religioase

Educația religioasă contribuie din plin la formarea individului, la implicarea lui responsabilă în viața activă și în social. Școala publică laică crede că formarea civică și patriotică nu ar avea nici o tangență cu instruirea și formarea religioasă a tânărului. Relativismul social și ideologic își au sorginea și în precaritatea referințelor religioase la care are acces individul. Când nu accepți principii prime, eterne, intangibile, crezi că totul îți este permis. Societatea democratică pluralistă trebuie să fie permisivă față de educația religioasă instituționalizată, văzută ca o manieră de cunoaștere și racordare opțională la sisteme de valori alternative. Locul religiilor în școală se mai justifică și prin asigurarea unei culturi generale integrale, ca o componentă indispensabilă a comportamentului solidar, civic superior.

Dimensionată și realizată în acord cu necesitățile psihice specifice fiecărei vârste în parte, educația religioasă are mai întâi o funcție informativă, respectiv de punere la dispoziția elevilor a unui set de cunoștințe specifice, cu caracter teologic, dogmatic, liturgic, de istorie și filosofie a religiilor, dar și un pronunțat caracter formativ, de interiorizare și traducere în fapte de viață a normativelor religioase. În ultimă instanță, religia va livra omului un ansamblu de valori spirituale, de ordin moral – dar nu numai –, care-l vor ghida în toate întreprinderile sale, inclusiv în cele cu implicații constant pragmatice. Interiorizarea valorilor spirituale religioase se va finaliza printr-o serie de comportamente palpabile în relația copilului cu propriul eu, în raportul cu alții și în relația cu transcendența. Trebuie accentuat faptul că educația religioasă nu se va rupe de alte laturi ale educației care cultivă spiritul; aceasta este legată de educația estetică, morală, civică pe care le fortifică și din care își extrage, secvențial, unele premise și temeuri. Educația religioasă este o ipostază a educației axiologice, un moment al educației integrale. Raportul dintre informativ și formativ în cazul educației religioase se va stabili circumstanțial, în funcție de premisele de la care se pleacă în concretizarea acestei educații, de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor și tinerilor, de contextul cultural în care se realizează educația, de specificitatea demersului curricular care se derulează la fiecare lecție în parte.

Prin educația religioasă se asigură un sens al vieții credincioșilor, o direcție și un mod de a exista, o perspectivă care depășește imediatitatea faptică. „Se poate observa că oamenii care trăiesc numai pentru scopuri de perspectivă apropiată trăiesc greșit și până la urmă trebuie să se confrunte cu prostia unei astfel de orientări în viață. Mulți dintre ei ajung să apeleze la consilierea spirituală tocmai pentru că au ajuns să vadă că «sensul», în ultimă instanță fără sens, pe care și-au bazat viața, nu mai are nici un sens pentru ei. În cele din urmă, ei ajung la punctul în care trebuie să recunoască împreună cu Ecclesiastul: «Tot ce am făcut este deșertăciune»” (Adams, 1993, p. 37). Cum remarcă și marele filosof creștin Vladimir Soloviev, privarea omului de un sens existențial este sinonimă cu aruncarea acestuia în gheena răului, cu aruncarea lui la periferia lumii. „Lipsit de sens numim tot ceea ce nu se acordă și armonizează cu nimic, tot ceea ce contrazice totul și nu se acomodează cu nimic. Astfel, în esență, răul și nonsensul sunt unul și același lucru” (1994b, p. 72). Captarea unui sens ține în mod evident de formarea religioasă.

Idealul educației religioase nu poate fi decât un ideal integralist; el constă „în a cultiva toate forțele de care dispune omul ca ființă psihofizică, precum și valorile ideale

menite să inspire pe cele dintâi și să le dea direcție; cu alte cuvinte, educația va tinde continuu la realizarea valorilor ideale și la idealizarea forțelor reale, deci la idealismul activ" (D. Radu, 1990, p. 32). Educația creștină urmărește realizarea comuniunii omului cu Dumnezeu, ceea ce presupune din partea omului o permanentă purificare de patimi și o creștere în virtute. Acest lucru se realizează prin participarea activă a individului la activitățile Bisericii, în primul rând la cele cu caracter spiritual. Prin educația creștină se urmărește formarea și perfectarea a două componente de bază: sufletul și trupul. În tradiția creștină, trupul nu este un simplu depozitar sau o umbră a sufletului, ci un element esențial al naturii omenești, care merită un tratament special. Desigur, sufletul deține supremația, care primește cea mai mare atenție, dar nu disprețuind natura fizică a omului.

Formarea caracterului și a personalității desăvârșite reprezintă idealul prioritar al educației religioase. Spre acest ideal se ajunge prin scopuri care urmăresc cunoașterea și interiorizarea unor valori morale, estetice, intelectuale, care, îngemănate, strânse laolaltă, pot garanta atingerea finalității propuse. F.W. Foester, în lucrarea *Școala și caracterul*, cere ca în școală cura morală de suflete să fie așezată pe o temelie religioasă. Căci nu poate exista o cultură a conștiinței fără un cult al misterelor religioase, prin care sufletul uman s-a trezit la conștiința destinului său suprapământesc, pe credința mărturisitorilor și a experiențelor religioase. „Cu cât influența din ce în ce mai mare a liberei cugetări va îndepărta școala laică de cura de suflete, religioasă, pentru a îndruma numai înspre partea intelectuală, cu atât mai mult institutorii laici vor simți că fără inspirații morale înalte, școala, organizarea și rezultatele ei nu-s decât mecanisme cărora le lipsește ceva și care, din lipsă de putere vitală, vor ajunge să se oprească din mers... Orice educație pentru viața civică cere neapărat și cultura conștiinței... Religia vorbește singură limba primitivă a sufletului, care n-ar putea să renunțe a o asculta" (Foester, p. 222). Și perceperea estetică a realității sau a artei este facilitată de prezența fiorului metafizic, de adâncimea sentimentului nutrit față de transcendență. Religiozitatea se poate transfera și difuza înspre sferele cele mai diverse ale acțiunii umane. Până și economicul poate fi dimensionat religios, prin impregnarea lui cu o serie de exigențe moral-religioase care-i pot asigura o nouă demnitate ființială, atenuând sau neantizând mercantilisme sau pragmatisme împinse până la extreme inumane. Cum remarcă Marc Oraison, posesia în sine nu devine o valoare morală; proprietatea „privată” devine cel mai adesea „privativă”, în sensul că ea presupune o depozitare a altuia (1970, p. 52). Devenind proprietarul unui Rembrandt, îi privesc pe alții de plăcerea de a-l contempla.

Educarea tineretului în spirit religios este și o problemă de îmbogățire și continuitate spirituală la nivel individual sau social. O societate izbândește și rezistă în istorie și prin forța credinței religiei pe care o practică. „Dacă în unele privințe suntem astăzi rămași în urmă între țările Europei, să ne străduim astăzi să fim printre primii în sporirea credinței în Dumnezeu” (IPS Daniel Ciobotea, 1996, p. 17). Rezolvarea nimerită a educației religioase ar fi în firea misionarismului nostru creștin, de întărire a credinței și de apărare față de sectarismul sau ateismul de factură distructivă. „Credințele religioase – scria D. Theodosiu între cele două războaie mondiale – alcătuiesc un fond sufletesc comun tuturor credincioșilor și când acest fond de idei, sentimente și obiceiuri este comun națiunii întregi, atunci religia este pentru neam o mare putere de viață, căci toți fiii lui se simt mai înrudiți și mai uniți în fața primejdiei de orice fel, care-i amenință” (1934, pp. 55-56). Să ne gândim la istoria românilor, când credința creștină a fost un factor de rezistență în fața vitregiei vremurilor.

Tendința împlinirii ființei umane este presupusă de conștiința religioasă. Impactul acesteia asupra climatului social este de netăgăduit. Datorită religiei, omul și societatea se înscriu pe făgașul progresului firesc. „Punctul de plecare al educației creștine – scria Simion Mehedinți – e acesta: perfecțiunea nu e cu putință, e posibilă totuși *perfectiunea*. A face deci din poporul nostru un popor de sfinți, asta nu stă în cadrul firii omenești. Să-l apropiem însă de învățăturile Evangheliei, asta se poate oricând” (1935, p. 27). Și tot cunoscutul om de cultură invocat atrăgea atenția asupra caracterului dăunător al constrângerii în realizarea educației religioase: „Putem merge pe urmele lui Iisus, dar nu prin legi și regulamente, ci prin *oameni*, punând la posturile de comandă pe cei cu reală înzestrare etică și impunând maselor *regimul de muncă* cel mai potrivit cu nevoile fazei de civilizație și de cultură în care ne aflăm, pentru a da și oamenilor de rând măcar bune deprinderi” (1935, p. 42). Calitatea educației religioase este imprimpată și de calitatea oamenilor care o realizează.

Desigur că realitatea culturală, în care individul se inserează, nu este întotdeauna favorabilă și permeabilă spiritualității religioase. Mediul de primire al individului manifestă uneori reticențe sau se dovedește ostil religiei. Numai că acest mediu nu trebuie să fie hotărâtor pentru buna expansiune a conștiinței religioase. Mediul sociocultural de adaptare poate fi, într-un anumit sens, depășit, ocolit, remodelat. Educația nu înseamnă o dimensionare intempestivă, radicală a omului la mediu, ci și o schimbare a mediului în conformitate cu posibilitățile sau dezideratele individului. Educația nu trebuie înțeleasă doar ca o formă de conformism. Se cere a fi depășită logica naivă după care se judecă, uneori, importanța educației pentru valorile religioase: „Discursul actual se poartă între două logici: religia, problemă privată, atunci când este considerată ca nonintegristă; religia, afacere publică, atunci când este considerată ca integristă” (Bauberot, 1990, p. 105). Nu se cuvine ca religia să devină un instrument de care să ne folosim în funcție de interese și circumstanțe trecătoare.

Se știe că idealul educațional este o abstracție, un model funcțional cu forță ademenitoare pentru individ. El este o „linie de fugă” spre care se îndreaptă individul, este paradigma perfectă de personalitate pe care și-o propune un individ, o societate, o epocă. Chiar dacă idealul este o construcție abstractă, el trebuie să păstreze o legătură cu realitatea, adică să fie compatibil cu alte finalități care prezidează socialul și să fie pe „măsura” indivizilor concreți, pentru ca aceștia să acceadă, secvențial și asimptotic, spre dimensiunile și „zările” idealului. Că ceva din idealul preconizat rămâne irealizabil, aceasta ține de specificul și demnitatea acestuia. Întotdeauna va mai rămâne un „rest”, care este de neatins. Idealul religios vizează raportul omului cu Dumnezeu, apropierea ființei limitate de ființa infinită. Aproximarea nu poate merge până la identificare. Omul nu are acces la condiția lui Dumnezeu. Însă el trebuie să țină seama să ajungă în împărăția perfecțiunii, știind că aceasta este o condiție amân timeră – prin trecerea pragului acestei vieți. „Omul, ca persoană spirituală, constituie o breșă în natură; pentru că el transcende organicul, trebuie el însuși să meargă să caute idealul pe care-l are de împlinit. El dispune de puterea de a cunoaște obiectiv realitatea și ceea ce ține de ființa lui. El singur din lume are acces în *regatul adevărului*” (Kriekemans, 1967, p. 84). De aceea, idealul educativ creștin vizează instaurarea perfecțiunii dinaintea păcatului originar. Prin căderea omului în păcat, s-a stricat ordinea statornică de divinitate. Cucerirea stării anterioare păcatului săvârșit de protopărinți se realizează neîncetat, de către fiecare ființă în parte. Iar această operă se realizează – după cum susțin marii teologi – și prin implicarea grației divine. „Suntem chemați a ne elibera de tirania instinctelor noastre

inferioare. Dar omul, prin el însuși, nu poate să-și asume această sarcină. El are nevoie de o *renaștere supranaturală*” (Kriekemans, 1967; p. 87). Iisus Hristos este norma fundamentală, paradigma existențială de la care se va inspira adevăratul creștin în acțiunile sale. În măsura în care noi ne livrăm Lui, și Dumnezeu coboară în noi. „Fiți dar următori ai lui Dumnezeu; ca niște fii iubiți” (Efeseni 5.1) – ne cheamă Sfântul Apostol Pavel. Și acest travaliu se cere a fi făcut „până vom ajunge toți la unitatea credinței și a cunoașterii Fiului lui Dumnezeu, la starea bărbatului desăvârșit, la măsura vârstei deplinătății lui Hristos” (Efeseni 4.13). Iisus Hristos este modelul formator prin excelență. Tradiția ne îndeamnă să-l imităm pe el, să-i urmăm exemplul și nu să fim egalul lui. Hristos este un model care transcende omul; acesta din urmă pretinde și caută să-l egaleze, fără însă a atinge statutul său.

Stă în puterea firii ca tot ce există să aspire către perfecțiune, către atingerea unei plinătăți care este specifică vieții înseși. „Dacă viața este universală – scrie filosoful creștin Fernand Charet-Dusoul – ea nu poate suporta oprirea perfecționării sale urcând pe scara existențială... în această ascensiune care o degajă de materie. Ea nu poate de-acum să fie limitată în câmpul imens al Creației” (1941, p. 40). Alinierea la perfecțiunea emisă neîncetat de divinitate îl înalță pe om ca individ și specie, ajungând la o distanță imensă de cele mai elementare forme de existență și manifestare a materiei. Superioritatea omului rezidă nu în structuralitatea avansată a materiei ce-l compune, ci în spiritul unic ce-l animă. El se dovedește a fi, în tradiția creștină, cea mai frumoasă realizare a Creației de care însuși Dumnezeu este mândru. Educația creștină, în vederea desăvârșirii credinciosului, implică prezența harului divin. Idealul educației creștine nu are funcționalitate fără ajutorul lui Dumnezeu. Acest mesaj îl aflăm în cuvintele lui Iisus: „Rămâneți în Mine și Eu în voi. Precum mlădița nu poate să aducă roadă de la sine, dacă nu rămâne în viță, tot așa nici voi, dacă nu rămâneți în Mine. Eu sunt vița, voi sunteți mlădițele. Cel ce rămâne în Mine și Eu în el, acela aduce roadă multă, căci fără Mine nu puteți face nimic... Dacă rămâneți întru Mine și cuvintele Mele rămân în voi, cereți ceea ce voiți și se va da vouă” (Ioan 15.4, 5, 7).

Dezvoltarea la maximum a fiecărui individ, conturarea și fortificarea spiritului critic, inculcarea voinței de autodepășire, acestea sunt scopuri ale educației în genere. „Dezvoltarea personalității sub toate aspectele sale, sau mai mult, a virtualităților sale, apare în aceeași măsură ca o miză centrală, pe deplin valorizată de către pedagogii creștini. Însă polisemia acestei formule permite înscrierea expansiunii individului în concepția creștină personalistă care, în materie de educație, își propune ca scop punerea copilului în contact cu valorile ce îi vor facilita intrarea în relație cu un Dumnezeu personal. Această finalitate spiritualistă nu este incompatibilă... cu un oarecare modernism pedagogic, cu condiția ca acesta din urmă să rămână la rangul unui mijloc ce servește scopurilor superioare. În cazul descris, ar fi vorba, evident, de scopuri transcendente superioare” (Van Haecht, 1985, p. 79). Valorile religioase îl „ridică” pe individ, îl mențin într-o permanentă rectitudine morală și exemplaritate comportamentală.

În concepția tomistă, toate scopurile educației (transmiterea moștenirii culturale, pregătirea pentru viață și inserția socială, formarea cetățeanului) sunt subordonate dobândirii grației divine. „Omul – scrie Jacques Maritain – nu există pur și simplu ca o ființă a naturii. Este în el o existență mai bogată și mai nobilă: supraexistența spirituală de cunoaștere și de dragoste. El este astfel, dintr-un anumit punct de vedere, un tot și nu pur și simplu o parte; este un univers în el însuși, un microcosmos în care marele univers poate fi adus prin cunoaștere” (Maritain, 1969, p. 130). Dar această cunoaștere

se referă la cunoașterea superioară a lui Dumnezeu, prin meditație, prin contemplare. De aceea, „educația, ca scop final și cel mai elevat, tinde să dezvolte capacitatea contemplativă a spiritului uman. Dacă ea tinde spre așa ceva, aceasta nu este pentru ca spiritul să se oprească în actul cunoașterii și contemplării, nici, dimpotrivă, să-și subordoneze cunoașterea și contemplarea acțiunii, ci pentru ca omul să atingă stadiul în care armonia energiilor sale interioare să fie deplină, iar acțiunea asupra lumii și comunității umane, puterea sa creatoare în serviciul fraților săi să poată beneficia de contactul său contemplativ cu realitatea, cu realitatea vizibilă și cu realitatea invizibilă în mijlocul căreia trăiește și moare” (Maritain, 1969, p. 133). Scopul educativ constă într-o integrare optimală a omului în ordinea existentă, în societate, în istorie.

Educația pare a fi cea mai dificilă artă, care se realizează în numele moralizării și perfecționării personalității umane. Între pedagogie și teologie relațiile trebuie să fie mai strânse. Ca știință teoretică, dar cu deschidere practică, pedagogia atinge profunzimile umane, avute în vedere și de teologie. Problema autonomiei omului, cea a raportului dintre educator și educat, precum și chestiunea valorilor țin și de pedagogie, și de teologie (Kohler, 1971, p. 40). Ambele trasee au în vedere formarea și desăvârșirea ființei. Această împlinire implică angajarea unor mijloace specifice, care pot conduce spre finalitățile trasate. Ca și în cazul educației în genere, nu stipulăm supremația scopului asupra mijloacelor desfășurate pentru atingerea lui, ci corelativitatea acestora. Nu realizezi educație religioasă prin mijloace de mână forte, prin obligare, prin supunere. „Drumul omului spre libertate este calea prin care îi este posibil de a-l întâlni pe Dumnezeu; este, în același timp, singurul drum prin care Dumnezeu își poate atesta prezența și poate apărea în istorie. Fără Dumnezeu, omul nu va ajunge la desăvârșirea sa; dar la rândul său, fără om problema lui Dumnezeu nu găsește nici o înrădăcinare” (Martinez de Pison Liebanos, 1995, p. 548). Omul și Dumnezeu se presupun și se condiționează reciproc: fără Dumnezeu, omul este prea puțin; fără om, Dumnezeu este „prea mult”.

6.4. Valențe educative ale serviciului divin

În ritual, se afirmă legătura lumii cu supranaturalul și se facilitează participarea omului la această taină. Riturile au, în principal, o dimensiune religioasă, dar ele pot fi întâlnite și în spațiul lumii profane. Botezul unei nave constituie o consacrare nu a unei simple mașinării, ci a omului sau a echipei care a realizat-o, sau chiar a unei națiuni. Se consacră o realizare a omului și nu existența unui obiect.

Inițierea și consacrarea sunt două importante dimensiuni ale ritului divin cu directe incidențe educative. Repetarea paradigmatică a unor gesturi inițiatice nu este un simplu formalism, ci o modalitate concretă de semnificare a unei experiențe și de transmitere a acesteia. Consacrarea este numire și identificare, circumscriere și amplificare a potențelor. Se consacră oameni, locuri, evenimente. Consacrarea ne orientează în timp și spațiu.

Eficacitatea pragmatică a ritului este coextensivă cu dimensiunea simbolică a exercițiului divin. Simpla închinăciune dinainte de masă se răsfrânge direct asupra acurateței, inocenței și purității gesturilor care urmează. Ea prefătează, dar și constituie o stare de spirit. Ritul – consideră un psiholog al religiilor – este o acțiune care are ca intenție transformarea unui semn în prezență operantă (Vergote, 1987, p. 283). El nu are numai o funcție metaforică, ci și una consistent materială, pragmatică. Eficiența și productivitatea

unui ritual țin de inserția sa în ordinea simbolică. Dar el nu se reduce numai la un sens, ci descoperă și semnifică o realitate dată, care cere din partea noastră o anumită întâmpinare și înțelegere. În ritual, realitatea ți se dezvăluie altfel, este mai evidentă, capătă o altă greutate. Ca și în cazul actelor de limbaj, un rit devine performant în măsura în care cel care oficiază îndeplinește două condiții: este competent și are o anumită intenție. Competența derivă, în primul rând, din ordinea ontologică în numele căreia preotul oficiază: divinul. La aceasta se mai adaugă înveșmântarea și prezența unor accesorii dimensionate și configurate în mod simbolic. Actantul ritului (oficiantul) îndeplinește o funcție aleasă, este delegat al instanței transcendente. Scenariul desfășurat respectă niște reguli, ele însele având o valoare sacramentală (Sfânta Tradiție). Participanții devin receptaculi ai unor evenimente cu o semnificație unică: nașterea, botezul, crucificarea, învierea, înălțarea la cer etc. În rit, omul se diferențiază, dar se și unifică cu Dumnezeu. Apropierea dintre om și divinitate este maximă. Întâlnirea se anunță, se prefigurează, fără însă a se realiza la modul concret.

Dar ritualul are și o latură inițiativă, formativă. Persoana care se integrează acestui act primește un statut special: atributele divinității tind să se răspândească în subiectivitatea ce se deschide ei. Această cvasisacralizare a omului nu suprimă natura sa circumscrisă, ci maximizează acele disponibilități pe care ființa le are deja. Ca atare, participantul poate deveni mai sigur pe sine, mai productiv și mai eficient în cele ce urmează să întreprindă. Avem de-a face aici cu performarea unei educații implicite, cu reverberații adânci, nevăzute, în participantul la ritual. Spectatorul participă și este angajat într-un scenariu paideutic subtil, dar decisiv.

6.5. Rolul educativ al Bisericii

Biserica este o comunitate a oamenilor reuniți în jurul unor valori comune pentru a le celebra, întări și transmite mai departe. În tradiția creștină, biserica este Trupul lui Iisus prezent în lume. Ideea de Dumnezeu unifică și formează, pregătește și transfigurează sufletele în perspectiva glorificării lui Dumnezeu, a valorilor de credință, a adevărilor teologice respective, dar și a unor valori profane. Biserica este forma instituționalizată a manifestării religioase care se raportează la un timp istoric și la un spațiu cultural anume. „Nu există mântuire în afara Bisericii: slujirea cuvântului trece mai întâi prin slujirea Sfințelor Taine și se încheie prin slujirea *întrupării*. Numai că Trupul iese în afara istoriei și – tocmai prin această depășire – eliberează omul de orice alienare sociologică” (Evdokimov, 1992, p. 176). Prin intermediul Bisericii, opera lui Dumnezeu se răsfrânge peste lume, iar lucrarea lui se împlinește, iradiază în manifestările individuale și colective.

Influența pedagogică a Bisericii poate fi deosebit de importantă. În primul rând, ea ne face părtași la tainele vieții supranaturale, la misterele participării la manifestarea în lume a divinității. Biserica ne propune un scop și un ideal înalt al perfecționării existenței noastre. Ea ne oferă un model de conduită în persoana și actele instanței transcendente cu un puternic impact asupra credincioșilor. Biserica este o comunitate care promite mântuirea și iertarea oamenilor. În ea ne reglăm conștiințele și conduitele față de divinitate și față de semenii. Devenim mai buni în fața lui Dumnezeu și în fața oamenilor. Comuniunea de idei și de trăiri unifică și întărește comunitatea credincioșilor. Această instituție devine

umană fără a înceta să poarte însemnele transcendentei, inaccesibile omului. Ea este punctul nodal între imanent (umanitatea) și transcendent (Dumnezeu). „Biserica are ca sarcină de a educa umanitatea întreagă pentru a o face demnă de viața supranaturală” (Kriekemans, 1976, p. 94).

Biserica completează opera educativă începută de părinți și se dovedește a fi o modalitate complementară alături de școală, în materie de formare spirituală, de educație morală, de activism cetățenesc. În ea ne sunt furnizate reperele fundamentale pentru buna orientare în lume. „Dacă religia noastră nu ar fi clădită pe câteva adevăruri cu privire la Dumnezeu, adevăruri care, ca atare, sunt clare și pot fi cunoscute cu certitudine, nu am scăpa confuziei care domnește astăzi în materie de ideal educativ privind natura umană. Trebuie să avem încredere în Magisteratul Bisericii, care ne îmbie la a poseda adevărul ce ne oferă un punct de sprijin în viață și ne permite să scăpăm de obscuritatea totală privind destinul nostru ultim” (Kriekemans, 1976, p. 100). Formarea este presupusă și de valoarea pedagogică a dogmelor promulgate, a cultului sfinților și al icoanelor, a Sfintei Liturghii, a Sfintei Tradiții etc. prin nuanțările și distribuirea diferențiată a ponderii fiecărui element în funcție de orientări confesionale felurite.

Nu trebuie subestimat, de asemenea, aportul Bisericii în realizarea educației estetice, prin intermediul manifestărilor sau obiectelor estetice implicate în acest spațiu. Muzica bisericească, picturile, sculpturile, designul arhitectonic nu numai că adâncesc sentimentele de respect și pietate, dar trezesc și susțin sentimentele, interesele și conduitele estetice ale celor care pășesc în acest perimetru spiritual. Se impune ca Biserica și școala să conlucreze, să se ajute reciproc. „Trebuie doborâte zidurile chinezești dintre școală și Biserică, prin dezintellectualizarea școlii și prin exercitarea cultului, așa cum spun canoanele, pentru ca să-l înțeleagă credinciosul, să-l trăiască, să-l simtă. Noi, laicii, credincioși mari și mici, dorim un cult curat, frumos, nu caricaturizat și mormăit, prin cântări nazale sau declamări de teatru. Vrem predici potrivite cu mentalitatea noastră, vrem slujbă care să meargă la suflet, slujbă care să fie trăită de el și nu numai debitată de el. Cu el să trăim și noi pe Dumnezeu” (Nicolau, 1938, p. 305).

O altă prezență benefică cu caracter educațional o întrezărim în educația permanentă a adulților. Sentimentul religios trebuie alimentat și întărit permanent. Biserica are o funcție misionară. Funcțiile ei întrec spațiul propriu pentru a se revărsa în familie și comunitate. Familia are nevoie permanent de asistența spirituală a Bisericii. E nevoie de o Biserică vie, prezentă în toate circumstanțele vieții individului. Datoria preotului este nu numai de a sluji în biserică, de a citi și cânta frumos, ci și de a se implica în mediul apropiat. Iisus nu a spus „mergeți și citiți”, ci „mergeți și predicați”. Predicarea presupune o deschidere către comunitate, către *agora* (vezi și Tomulescu, 1936, pp. 29-30). Cuvântul Bisericii va pătrunde peste tot. „Trăind în mijlocul părinților, el (preotul, n.n.) poate interveni, întâmplător sau voluntar, pentru corectarea neajunsurilor de care suferă azi familia creștină. Prin sfaturi și povești, prin grai și prin faptă, el poate insufla mamelor vechea și sfânta dragoste pentru creșterea fiilor în duhul cel fără de sminteală al creștinului” (Călugăr, 1936, p. 9). Biserica nu trebuie să piardă contactul cu vremurile și oamenii ei. Ea are un rol de salvare și escatologic. „Biserica face astfel același drum ca toată umanitatea și împărtășește soarta terestră a lumii; ea este ca un ferment și, ca să spunem așa, sufletul societății umane chemate să fie reînnoită în Hristos și transformată în familia lui Dumnezeu” (Concile ecumenice Vatican II, 1966, p. 110).

Mai subliniem faptul că Biserica poate fi prezentă în desfășurarea unor manifestări culturale, activități de asistență socială și caritabile, manifestări sportive, în asociațiile

de copii și tineret. La întrebarea dacă Hristos trebuie să stea în biserică sau în lume, răspunsul îl aflăm de îndată ce acceptăm ideea că Iisus are o prezență universală. „Nu e deloc vorba de a adapta Biserica la mentalitatea lumească, ci de a o adapta, dimpreună cu lumea de astăzi, la Adevărul divin, la Gândul lui Dumnezeu despre lumea aceasta. Dacă Hristos trimite Biserica în istorie, este pentru ca aceasta să facă – din diferitele ceasuri istorice – niște locuri ale Prezenței Sale: astfel, toată lumea trăiește actualitatea divină în actualitatea umană. Dumnezeu nu este mai îndepărtat de epoca noastră decât în alte vremuri; prezența Lui este efectiv perceptibilă în orice întâlnire interumană care intersectează Biserica pentru că zidește, în felul ei, statura Omului desăvârșit” (Evdokimov, 1992, p. 140). Biserica are nevoie de om în aceeași măsură în care și omul are nevoie de ea.

6.6. Virtuți pedagogice ale sărbătorilor religioase

Comuniunea omului cu Dumnezeu se realizează neîncetat, zi de zi, dar aceasta poate primi o densitate aparte în timpul ceremoniilor sacre și al sărbătorilor. Săvârșirea slujbelor se face programat, în funcție de marile evenimente creștine, statornicite și reiterate simbolic prin marile sărbători ale anului liturgic, dar și ocazional, neprogramat, în funcție de nevoile și cererile cultice ale enoriașilor sau ale clerului. Prin intermediul Sfintei Tradiții, esența sacralului capătă consistență, perenitate și viață. Sacralul se distribuie înspre oameni atât în momente privilegiate, cât și în mod difuz, în momente pe care singuri ni le creăm pentru adorarea și trăirea întru Hristos. Din punct de vedere ființial, noi trebuie să fim tot timpul orientați către Dumnezeu, dar sub aspectul comportamentului expresiv (meditație, rugăciune, adorare, trăirea credinței) ne supunem unor cadențe calendaristice și ritmurilor temporale.

Ceremoniile religioase adună oamenii la un loc, le creează sentimentul unei apartenențe, îi solidarizează și îi întărește într-un mod specific. Toți oamenii devin egali și se simt solidari. „Raporturile de forță – observă Părintele Dumitru Stăniloae – nu permit o adevărată spiritualizare, spiritualizarea se realizează prin delicatețea sensibilă a comuniunii, în care se deschid cu adevărat adâncurile umane”. Pe celălalt îl simt ca pe egalul meu, mă sprijin pe el, îl aprob sau devin responsabil de el. Sentimentul religios nu mai este o trăire personală, insulară, ci se difuzează înspre ceilalți. El se răspândește, trece de la un individ la altul, sprijinindu-se pe confidență, dar căutând și martori. Nu mă simt pe deplin mulțumit dacă celălalt nu a ajuns la aceeași bucurie sufletească.

Sărbătoarea religioasă este o modalitate de rememorare spirituală care conduce efectiv la un surplus de înduhovnicire, de purificare a spiritului. Legăturile se întăresc, facerile se refac, istoria se istorisește prin invocarea actului și modelului inițial. Există întotdeauna un moment inițial, un sistem de referință prim la care ne raportăm neîncetat. Divinitatea se „înomeneste” iar omul se „îndumnezeiește” în acest transfer spiritual bidirecțional, *sui generis*. Cinstim Sărbătorile Domnești, raportându-ne la faptele Mântuitorului, pentru a fi mai atenți la faptele noastre. Îi serbăm pe Marii Sfinți, serbăm trăitori, făptuitori pentru a ne regăsi în ei sau pentru a face la fel ca ei. Orice trăire întru ceva sau pentru cineva ne conduce sau ne predispune către ieșirea din sine, către o reclădire a noastră în consens cu zărilor unei idealități generatoare de valori înalte. În timpul unei ceremonii religioase, participantul nu este un simplu spectator, ci devine un făuritor și autor al

actului sacru. El nu rămâne exterior ceremonialului, ci se implică în el prin întregul său comportament (rostește rugăciuni, cântă, dăruiește, are o anumită conduită față de officiant sau față de coparticipanți etc.). Individul inserat actului liturgic își părăsește propria vremelnicie și nimicnicie, pentru a îmbrăca parțial „haina lui Hristos”. Ceremonialul religios, cu toate că se derulează cu elemente și în mijlocul lumii profane, instaurează o nouă dimensiune, poate cea mai înaltă, care face legătura sau trimite direct la Dumnezeu. Există o pedagogie aparte a experimentării sacralului și a administrării misterelor lui în practicile liturgice. Toate elementele cultice și secvențele liturgice au și o valoare simbolică, ele au o esență care trimite direct la transcendență, la Dumnezeu. „Semnul” liturgic nu numai că trimite la ceva, dar instituie o realitate (de pildă, Sfânta Euharistie) în care persoana se integrează. Omul știe sau trebuie să cunoască această legătură dintre elementul vizibil și cel invizibil, dintre o exterioritate palpabilă și un fundament valoric absolut.

Ritualul sacru are o valoare inițiativă, formativă. Persoana care participă la acest act dobândește un statut aparte: atributele Divinității se răspândesc în subiectivitatea ce se deschide Ei. Această „îndumnezeire” a omului nu suprimă natura sa circumscrisă, ci maximizează acele disponibilități pe care ființa le are deja. Participanții se împlinesc din punct de vedere spiritual și devin mai eficienți în ceea ce urmează să întreprindă. Se derulează o educație implicită, cu reverberații adânci, nebanuite, în personalitatea celor care iau parte la ritual. Spectatorul participă și este angajat într-un scenariu educativ subtil, dar decisiv.

În sărbătoare, existența capătă o altă valoare și aceasta aduce un surplus de semnificație tuturor elementelor ei. Trebuie să învățăm să vedem lucrurile în esența lor. Cum plastic se exprimă Vasile Băncilă, „sărbătoarea este sentimentul luminos al împărtășirii tuturor din același sens, care ajunge să umple toată realitatea concepută ca o nesfârșită ordine providențială. Sărbătoarea este existența unificată și transfigurată” (1997, p. 56). Existența resimțită la modul adânc sărbătorește se spiritualizează, iar omul se ridică la o potență maximă a omeniei lui. „Sărbătoarea e o deschidere către transcendent, ceea ce aduce vieții harul unei blânde și prestigioase sublimări. Ea este o anticipare pământească a raiului” (Băncilă, 1997, p. 58). Prin sărbătoare trecem într-o altă ordine, ce reglează existența obișnuită după liniile de forță ale valorilor absolute. Existența mundană nu este negată, ci este preluată, sublimată, împinsă spre un maximalism valoric ce potențează noi energii. În sărbătoare ne descoperim că suntem capabili de mai multă bunătate, dreptate, frumusețe sufletească. Prin sărbătoare, „partea” pământească din om este împinsă către zărilor perfecțiunii divine. Trăind întru Ea, ne spiritualizăm și tindem spre perfecțiunea modelului exemplar.

Sărbătoarea ortodoxă rămâne autentică în măsura în care contaminarea cu elementele profane nu desființează specificitatea acesteia. Este știut că în decursul istoriei unele aspecte „păgâne” au intrat sau au fost resemnificate la nivelul dreptei credințe. Multe aspecte de tip folcloric au fost preluate ori s-au îngemănat într-un mod sincretic cu riturile creștine. Această metamorfozare s-a realizat în chip natural, neprogramat. Sărbătorile noastre creștine nu se pot transforma în prelungite festine, momente de loisir, intervale vide de activitate, ci trebuie să se transforme în momente privilegiate de activism spiritual, de formare duhovnicească. Desacralizarea sărbătorii prin expansiunea nemăsurată a elementului religios spre elementul laic constituie o primejdie care nu trebuie neglijată. Nu poate și nu trebuie „sfînșit” orice butic sau cine știe ce așezământ al desfătărilor lumesti. Actul sacru nu se poate săvârși oricând și oriunde. Sărbătoarea trebuie să devină o culme a trăirii spirituale, o ocazie de re-înduhovnicire, de atașare mai puternică față

de divinitate, de trăire autentică întru Hristos. Să nu uităm că Sărbătoarea Domnului (Duminica) presupune „să nu lucrezi în acele zile nimic, fără numai cele pentru suflet” (s.n.) (Deuteronomul 16.8). Așadar, sărbătoarea înseamnă activitate, este o lucrare a spiritului, devine un moment orientat către perfecționarea sufletului nostru. Cei care se dedică unui cult în mod „mașinal”, în virtutea tradiției, pentru că „așa se cade”, aplicând prescripțiile automat, într-un mod nereflectat, se află doar la începutul drumului către credință, într-o fază cât se poate de „lumească”. Să avem grijă să nu alunecăm în acest soi de sărbătorire perversă, să cinstim cum se cuvine cele sfinte, să ne „însărbătorim” sufletele cât mai mult și cât mai des.

6.7. Preotul ca educator

Prin tot ceea ce gândește și întreprinde, preotul se constituie într-un model pentru cei din comunitatea pe care o slujește. Adevărata lui menire constă în asistarea spirituală a oamenilor. Cele mai mici gesturi ale sale sunt urmărite și amendate ca atare. De aceea, se cere a fi realizată o selecție și promovare atentă a clerului. „A fi preot – scria S. Mehedinți – înseamnă a fi *nobil* din naștere, adică un real talent etc. Iar a te ridica pe treptele mai înalte ale ierarhiei bisericești înseamnă că faci parte din aristocrația sufletească a întregii generații cu care ai venit pe pământ” (1935, p. 45). A merge pe urmele lui Hristos este nu numai o problemă de conștiință individuală, ci și o chestiune care atinge existența și igiena morală a unei societăți. Harul inițial, dacă există, se cere a fi împlinit prin efort susținut, prin încordare spirituală, prin inițiativă și continuitate practică. „Nu devii peste noapte propovăduitor. A te apropia de om, de omul modern, este o artă. Esențială este acea putere minunată de a te pune în pielea lui, de a privi lumea cu ochii lui și de a aduce încet la suprafață ceea ce dormitează în el: comuniunea. Esențial este să te estompezi, pentru a-l lăsa pe Hristos să vorbească” (Evdokimov, 1992, p. 180).

Preotul este inserat lumii în care trăiește și, ca atare, îi va cunoaște disponibilitățile sau limitele. „Preotul ortodox – scria Ion Tomescu – trebuie să trăiască în lume și pentru lume. Misiunea lui este deci cu mult mai grea: căci pentru a îmbunătăți lumea, el trebuie să lupte cu lumea, cu toate ispitele, piedicile și greutățile vieții ei” (Tomescu, 1935, p. 12). Precum fiul lui Dumnezeu, care a luat chip de om pentru a-l ajuta pe om, cunoscând bucuriile și durerile ei, la fel și preotul are obligația de a se integra în comunitate pentru a afla care sunt trebuințele imediate ale firii omenești. El este un păstor de suflete, dar poate deveni și un sfătuitor în probleme foarte stringente cu caracter predominant pragmatic. „Preotul nu trebuie niciodată să fie *sub* vremi, ci *peste* vremi. Căci preotul este întruparea permanentă a lui Hristos în lume, pentru Mântuirea Lumii. Trăind într-o epocă, cunoscând toată structura ei, calitățile și cusurul ei” (Rovența, 1940, p. 11). Un preot este prețuit prin cultura sa intelectuală, profunzimea trăirilor duhovnicești și prin disponibilitatea de a răspunde afirmativ la trebuințele comunității în care el trăiește. Alegerea unor preoți s-ar putea realiza în funcție de următoarele calități: darul minții (căci ei vor purta „Lumina Lumii”), darul frumosului (întrucât vor mijloci expresii artistice felurite) și darul sufletului (dat fiind că vor modela și vor îndrepta spiritele oamenilor). La aceste calități vocaționale se va adăuga în chip obligatoriu educația profesională, cunoașterea în detaliu a fundamentelor teologice ale credinței în numele căreia profesează. „O predică bine studiată, care să provoace și să susțină atenția,

și a omului cult, și a celui incult, poate să contribuie foarte mult la adâncirea sentimentului religios” (Antonescu, 1937, p. 123). Un preot cultivat va avea mai mari șanse în a prezenta și educa sentimentele și trăirile religioase. În calitate de duhovnic însă, preotul nu va fi un simplu transmițător de învățătură, ci o întruchipare a valorilor creștine și a competenței relaționale, întrucât are de-a face cu oamenii. „Păstorii sufletești se vor îngriji cu zel și răbdare de formarea liturgică precum și de participarea activă a credincioșilor, atât interioară, cât și exterioară, după vârsta lor, condiția, felul de viață și cultura lor religioasă, îndeplinindu-și, astfel, una din principalele îndatoriri de împărtășitori fideli ai tainelor lui Dumnezeu. Vor avea totodată grijă să-și conducă turma nu numai prin cuvânt, ci și prin exemplu” (Conciliul ecumenic Vatican II, p. 14). Oricât de bine ar fi echipat teoretic, dacă îi lipsește exemplaritatea faptelor și înțelegerea aproapelui, nu poate fi un autentic duhovnic spiritual și deci preot.

Educația pe care o exercită preotul este atât implicită, prin întregul său comportament din biserică și din afara ei, cât și explicită, prin aceea că el a devenit profesor, integrat corpului profesoral, predând efectiv în ora de religie. Ca preot în biserică, el va fi pătruns de pietate, cu puternice convingeri moral-religioase, altruist și generos, cu un suflet blând și deschis, fiind un mângâietor pentru ceilalți. Ca profesor, preotul va poseda temeinice cunoștințe psihologice și pedagogice, va fi apropiat și iubitor de copii și tineri, își va însuși aparatul conceptual specific psihopedagogiei, limbajul comun întru buna și aleasă înțelegere cu ceilalți profesori. De altfel, printre ceilalți profesori, preotul va fi un model exemplar de conduită profesională și didactică (nu este exclusă chiar opera de catehizare a propriilor colegi, dat fiind că nu toți profesorii agreează ideea unei educații creștine). El poate contribui stimulativ la întărirea coerenței colectivului de profesori și se poate constitui într-un factor de mediere a eventualelor conflicte. Un bun profesor-preot trebuie să aibă calități precum cele invocate de Margaret Lindsey (1978, pp. 101-102): profesionalitate și cultură de specialitate, experiență în domeniu, capacitate de individualizare a cunoștințelor, spirit coordonator, spirit planificator și anticipator. Ține de demnitatea preotului să acceadă la un comportament profesoral care să-l facă egal cu orice om de la catedră. Nu este suficient ca preotul să posede numai cunoștințe bogate de teologie. „Ne trebuie Biserică nouă, religie vie, religie cu apostoli convinși de rostul iubirii creștine – scria George Bota –, iar nu apostoli cu rude mari și strălucitoare și cu vorbe goale și neînțelese” (Bota, 1929, p. 84). Ca și în cazul altor profesori, cultura psihopedagogică joacă un rol de primă importanță pentru transmiterea de cunoștințe, formarea de atitudini și convingeri superioare. Un apostol al lui Iisus este un învățător prin excelență. Învățătura a ocupat cea mai mare parte din activitatea lui Hristos. Oare nu același lucru se cuvine și din partea preotului? Nu trebuie să fie el un exemplu pentru comunitatea credincioșilor? „Dacă vrei să dai viață învățământului, atunci trebuie ca elevii să muște în fiecare zi și la fiecare lecție viața din viața ta, până la definitivă epuizare; altfel, dacă aceasta nu se întâmplă, atunci un mort comunică lucruri moarte celor vii, ca să-i omoare și pe ei” (Miclea, 1942, p. 136).

Relația dintre preot și copil este asemenea celeia dintre un guru, un maestru și un discipol, un novice. Orice discipol posedă o experiență personală, un mod de a fi, care se cere a fi cunoscut și respectat de către magistrul. Preotul are de jucat rolul unui ghid spiritual, care nu poate fi înlocuit de părinți sau profesori. Atitudinea sa va fi de înțelegere și bunăvoință și nu de maltratare a sufletelor. El este un „călător al adâncimilor” (Davy, 1987, p. 66) din sufletul omului. „Educatorul este un om care trebuie să citească într-un suflet frumosul poem pe care Dumnezeu l-a scris; să-l citească, să-l deceleze și să-l

facă să apară scris în literele vieții, precum savantul citește opera divină în steaua ce lucește pe firmament. Educatorul este dintr-odată mag și profet” (Ponsard, 1937, p. 46). Este mare lucru să știi să-ți asumi această misie de călăuză spirituală, de luminător și diriguitor al oamenilor. Dispoziția sufletească, în cazul în care există, se cere a fi formată și perfectată prin metodă, prin însușirea unor minime, dar indispensabile cunoștințe de psihologie și pedagogie sistematică.

Educația religioasă nu este o simplă meserie pe care o poate îndeplini oricine, ci constituie o însușire care este cucerită și însușită cu efort și credință exemplară. Personalitatea preotului își lasă direct amprenta asupra profilului spiritual al copilului sau tânărului. Preotul este un apostol al neamului și al comunității pe care o slujește. El va fi cuprins de entuziasm și încredere în legătură cu ceea ce face. Va da dovadă de înțelegere, răbdare și îngăduință față de cei pe care îi asistă și îndrumă spiritual.

6.8. Determinări psihologice ale credinței religioase

Structura psihologică a trăirii și actului religios a stat în atenția mai multor psihologi, iar interpretările emise sunt de multe ori secvențiale, chiar contradictorii. Poate cele mai la îndemână explicații sunt cele date de oamenii cu profunde trăiri religioase. Numai că aceste explicații, bazate pe introspecție, nu sunt valide, întrucât autoobservarea este *a posteriori* trăirii propriu-zise; mai mult, un sentiment nu poate fi descris, nu poate fi explicat rațional decât cu riscul de a-l diminua, de a-l pierde. Surprinderea specificului trăirii religioase este o problemă deosebit de grea. Ea merită a fi realizată, numai că în acest exercițiu de cunoaștere limitele sunt maxime.

Religia, sub aspect psihologic, poate fi definită ca fiind un ansamblu de limbaje, de sentimente, de comportamente și de semne care se raportează la o ființă (sau la ființe) supranaturală(-le). *Supranatural* înseamnă ceea ce nu aparține nici forțelor naturale, nici instanțelor umane, nici la ceea ce le transcende pe acestea (Vergote, 1987, p. 10). După Émile Durkheim, o religie „este un sistem unitar de credințe și practici relative la lucruri sacre, adică separate, interzise, credințe și practici care unesc într-o aceeași comunitate morală, numită Biserică, pe toți cei care aderă la ea”; „religia trebuie să fie un lucru eminamente social” (1995, p. 54), care îl definește pe om și umanitatea întreagă; „Pentru cel care nu vede în religie decât o manifestare naturală a activității umane, toate religiile sunt instructive fără nici un fel de excepție, căci toate îl exprimă pe om într-un mod specific și toate ne ajută să înțelegem mai bine acest aspect al naturii umane” (1995, p. 34). Ca știință empirică, psihologia este interesată de studierea fenomenelor și actelor psihice concrete. Cele mai multe dintre religii sunt revelate, adică pretind că emerg direct de la entitatea divină și nu sunt construcții degradabile, relative, ale omului. Pentru psihologul pragmatic W. James, religia este prin excelență un fapt de conștiință subiectivă, ce rezidă într-o experiență emoțională. Doctrinile și instituțiile religioase nu sunt decât construcții secundare ale eșafodajului psihic interior. Freud pare a deforma cel mai mult faptele religioase. Pentru el, atât morala, cât și religia derivă din subordonarea copilului față de tată. Ideea de Dumnezeu este cea înnoibilă și alunecare a dorințelor asupra unei figuri parentale supradimensionate, nemărginite.

Omul religios, de care încearcă să dea seama și psihologia, este o realitate care se relativizează la sistemul de referințe ale religiei instituite. Nu putem cerceta omul religios

în general, ci pe acel om racordat la o religie anume care creează un spațiu valoric, anumite exigențe, norme, expectanțe. Religia creștină propune un alt cadru normativ-spiritual decât cel promulgat – de pildă – de budism. Credința trăită este multiformă, iar căile către divinitate sunt multiple. Însă întotdeauna sentimentul religios presupune prezența unui raport, a unei legături. De altfel, chiar termenul „religie” pare a deriva din latinescul *religare*, care s-ar referi tocmai la relația invocată. Acest raport se realizează între doi termeni oarecum asimetrice: omul – ființa mărginită și Dumnezeu – instanța supraomenească, infinită. Dar această asimetrie dă consistență și durabilitate relației instituite. Finitudinea mea își dezvăluie un sens numai în raport cu absolutul. Altfel, legătura ar fi circumstanțială, efemeră, iar sentimentul nu ar mai avea timp (și sens) să se închege. Diferența ontologică și axiologică dintre cele două orizonturi sporește forța sentimentului. Nu pot adora decât ceva care mă depășește valoric, mă întrece spațial și temporal. Situația creată nu conduce la deprimare, la apatie, la inactivitate. Sentimentul religios are o forță motivațională puternică. El tonifică trupul și spiritul. „Nevoia religioasă – scrie Emilian Vasilescu – este în fond o nevoie de direcție, de conducere: nevoia de a substitui unei voințe slabe, nesigure, ineficace, o voință superioară, infailibilă: aceea a lui Dumnezeu” (1941, p. 21). Trebuințele religioase sunt constitutive ființei ce caută alte standarde decât cele obișnuite, date.

Comportamentul religios al omului derivă dintr-o căutare funciară a perfecțiunii originare. Orientarea spre această idealitate îi procură omului confort și echilibru. „Pricina sufletească sau originea actului religios stă în neliniștea conștiinței umane. O conștiință umană într-un perfect echilibru n-are nevoie de act religios, poate să trăiască perfect închisă în ea însăși. Ea n-are probleme de rezolvat. O problemă de rezolvat nu există decât într-un domeniu în care echilibrul este rupt. Ruperea echilibrului acestuia spiritual pune imediat necesitatea restabilirii acestui echilibru și considerarea religioasă a existenței cere tocmai o cale de ajungere” (Nae Ionescu, 1993, p. 124). Să punctăm faptul că acest tip de echilibru este relativ, întrucât setea de transcendent a ființei este nelimitată.

În toate formele de manifestare a sacralului, dimensiunile psihologice sunt implicate și au o mare importanță. De pildă, mitul are o evidentă incidență asupra comportamentului uman. Atât la nivelul experienței individuale, cât și la al celei colective, mitul este transfigurant în proiectele, visurile, fanteziile și nostalgiile noastre. Toate aceste fenomene nu au cum să nu aibă repercusiuni asupra acțiunilor și ideilor pe care ni le însușim. Simbolismul mitic reglează actualitatea noastră psihică. Cele mai simple acte ale noastre primesc o aură mitică. De la ceremonialul aranjării florilor, al aranjării lucrurilor pe birou și până la petrecerile sau ceremoniile nașterii, căsătoriei, morții, ale semănăturii sau secerișului etc., toate aceste acte conțin scheme și valori religioase.

Nevoia de transcendență se manifestă și are urmări evidente în planul vieții sociale. Normativitatea de ordin valoric ce se instituie la nivelul comunității are nevoie și reclamă linii de forță de ordin transcendent. Actul inițiativ și mimetismul social sunt consubstanțiale comportamentului religios. Perpetuarea unei experiențe, reiterarea actului exemplar, prezente în actul religios, se dovedesc a fi deosebit de necesare și spațiului profan, socialului în speță. Sunt deosebit de instructive pentru indivizi imitarea modelului transuman (Hristos, de pildă) și repetarea scenariului exemplar, ca o cale sigură de interiorizare a unor cerințe valorice.

Fenomenologia socială, structurarea și funcționarea acesteia tind să se modeleze în conformitate cu arhitectura divină. Cum remarcă D. Drăghicescu, „dezvoltarea societății umane și cea a zeităților sunt atât de strâns legate, încât una este funcție de alta. Dumnezeuul

unei societăți și atributele lor sunt o veritabilă reprezentare a extensiunii și organizării sale” (Drăghicescu, 1934, p. 519). Reprezentările sociale și cele religioase evoluează într-un chip solidar: tentația regatelor, a imperiilor nu este decât o copie a modelului monoteismului, a religiei Dumnezeuului unic. Apoi, trebuie remarcat faptul că normativitatea divină, transpusă în cea socială, este un factor de civilitate, de asigurare a unei igiene, a unei funcționalități normale și eficiente.

Ideea de divinitate este o formă interiorizată a inconstienței colectiv, tradusă și înveșmântată într-o formă simbolică. „Divinul va fi întotdeauna expresia simbolică a socialului” (Drăghicescu, 1934, p. 523). Ideea despre Dumnezeu este o decantare simbolică a realității sociale și reflectă, prin idealizare, natura și trăsăturile populației care o adoră. Atotputernicia, precum și alte atribute ale divinității sunt preluate, ce-i drept abuziv, prin confiscare, de către demnitarii sociali ce-și arogă calități deasupra oamenilor de rând. Evoluția și progresul social capătă forma celui urcuș pentru cucerirea atributelor divinității. „Societatea este deci corpul mistic al lui Dumnezeu, adică realitatea însăși dumnezeiască, pentru că ideea de Dumnezeu reflectă întotdeauna realitatea socială corespondentă” (Drăghicescu, 1934, p. 613). Pentru sociologul francez Émile Durkheim, religia are o origine psihosocială. La nivelul comunitar, la un moment dat, s-a ivit necesitatea raportării la o sursă de energie superioară celei de care dispune individul izolat. Originându-se în conștiința colectivă, religia comportă valențe sociale prin conținut și finalitate. Religia face din societate o entitate structurată și orientată valoric. Educația religioasă impune adeptilor unei religii obișnuințe morale și sociale, le dă o anumită verticalitate ființială prin infuziunea unor valori ce pot coincide cu cele ale vieții laice (cf. Mignon, 1930, p. 132).

Religia a reprezentat un reglator al sistemului vieții în comunitățile primitive, dar ea nu a încetat să funcționeze cu aceeași finalitate și astăzi. Sistemul religios face din credința religioasă centrul vieții și creației unei lumi spirituale specifice. O astfel de înclinație diminuează unele efecte negative, generate de convulsunile și zădărniciile cotidianului mistuitor. Fericirea și firescul uman nu țin numai de factorul civilizație. Se cunoaște faptul că echilibrul spiritual ține mai mult de subtectonica interiorității, decât de exterioritatea acaparatoare și că oricât de influentă ar fi lumea bunurilor, aceasta nu este asimilată satisfăcător dacă nu „rezonează” cu subiectivitatea ce o caută. „Viața spirituală – afirma R. Eucken – apare deci ca o creație universală a interiorității ca o creație pe care nici o frontieră a exteriorului nu vine să o limiteze” (1912, p. 73). De aceea, poate, religia se livrează cu generozitate interiorității umane, pe care o unifică și o tonifică pe temelul unor valori superioare. Fără un scop superior, circumscris și dimensionat la nivelul subiectivității, spiritul este lipsit de un sprijin solid și consistent, în ciuda eventualei plenitudini a exteriorului, ajungându-se la vidul și disoluția interioară, resimțite de o bună parte dintre ființele umane. Inserându-ne în această lume, dar cu un spirit integru, putem trece dintr-o sferă închisă, prin particularitatea ei, în plenitudinea unei vieți universale, pe care o presupune religia. „Viața noastră mai păstrează un sens și o valoare când este mai mult o dezvoltare și o concentrare a forțelor, decât o parvenire imediată la scopuri” (1912, p. 158).

Conștiința religioasă se situează la baza întregii dezvoltări mentale. Ea răspunde unei exigențe a împlinirii. Depășind formația strict intelectuală, morală și artistică, educația religioasă pregătește ființa pentru o percepție globală asupra existenței.

În exercițiul spiritual religios individul se dăruie altei ființe, se jertfește pe sine, dar pentru a se regăsi pe sine mult mai îmbogățit. „Dragostea omului își află adevărata

bogăție în altul, dincolo de sine – scrie Părintele Galeriu. Dăruindu-mă, am sentimentul că mă lipsesc de ceva. Dar această lipsire, mai profund, evocă «lipsa» constitutivă a stării de creatură. Mă lipsesc pe mine, pentru că îmi lipsești «Tu». Nimeni nu-și este sieși de ajuns și de aceea «nimeni nu trăiește sieși». Mă lipsesc pe mine pentru a mă împlini prin «Tine», prin darul Tău. Darul condiției mele de creatură se caracterizează prin renunțare, în vederea împlinirii, renunțare ca sete de împlinire. Darul meu e cale și punte între limită și plenitudine. Prin el și exist, și devin” (Constantin Galeriu, p. 26). Există o dialectică interesantă între interioritate și exterioritate. „Sufletul trăiește în el însuși, dar cu condiția de a ieși fără încetare din el însuși; sufletul se dezvoltă în lume, dar cu condiția de a o depăși tot timpul. Sufletul este întotdeauna în el însuși și în afară de el însuși, în lume dar și în afara ei” (Maret, 1856, p. 233). Mai aducem în atenție două puncte de vedere asupra acestei teme. „Doar cel care trăiește în sine tot universalul și totul ca universal, doar cel care a învins în sine înclinația egoistă către salvarea de sine și reflecția vanitoasă asupra propriilor forțe, doar cel care s-a eliberat de sinele lui separat și izolat are forța de a fi creator și persoană. Doar eliberarea omului de sine îl aduce la sine” (Berdiaev, 1992, p. 31); „O persoană care se afirmă ca individ, mărginindu-se la limitele naturii sale separate, nu poate să propășească în mod deplin și crește împuținată. Numai renunțând la propriul conținut, cedându-l în mod liber, încetând să mai existe doar pentru sine, o persoană se poate exprima în mod deplin în unitatea naturii tuturor. Renunțând la binele separat, ea se dezvoltă continuu și este îmbogățită prin tot ceea ce aparține întregului” (Lossky, 1993, p. 181). Aproximarea de Dumnezeu presupune un soi de autorenunțare, de uitare a sinelui îngust pentru aspirația către plinătatea Ființei Absolute.

Educația religioasă tinde, ca orice tip de educație, să faciliteze formarea unei viziuni personalizate asupra sensului existențial, contribuind la afirmarea unei individualități și la definirea unui caracter. Ea este departe de a contribui la omogenizarea și uniformizarea conștiințelor. Pregația trăsăturilor comune, prin elementele precise ale dogmei sau ale secvențelor cultice, nu neutralizează decenterările interpretative subiective, care presupun, prin aceasta, trăiri personale, intense și durabile. Valoarea religioasă este acel bun care – cum spune Constantin Noica – se distribuie fără să se împartă. Dacă valoarea în același timp însumează, îi unește pe oameni și se păstrează ca atare în distribuția ei, bunul (o bucată de pâine, de pildă) se împarte, pierde prin consumare și chiar dezbină pe oameni (1993, p. 60). Individul poate și trebuie pregătit pentru a primi revelația, ca și adevărul. E nevoie de o poziție activă a omului în fața marii întâlniri. „Asimilarea revelației – scrie Berdiaev – pretinde reflecția noastră... Trebuie să-l iubim pe Dumnezeu și cu rațiunea noastră, deși adevărul fundamental al revelației trebuie să fie accesibil chiar și copiilor aflați la vârsta cea mai fragedă... Revelația nu poate apărea sub forma unui întreg desăvârșit, static, pretinzând doar o acceptare pasivă... Evenimentele revelate în Evanghelie... nu pot fi concepute decât dacă ele sunt în același timp evenimente ale experienței mele spirituale și aparțin înaintării mele pe calea Spiritului” (Berdiaev, 1993, pp. 53-54). Te îndrepti și-l adori pe Dumnezeu numai dacă vrei tu. Ești liber să te orientezi spre el.

Trebuie să existe o afinitate apriorică între sufletul credinciosului și conținutul credinței sale, care se va insinua la nivelul conștiinței. Nu poți primi ceva dacă mai întâi nu ești pregătit pentru întâmpinarea celui ceva. „O lege generală domină orice operație de apercipție: legea economiei. Când noi ne asimilăm o nouă experiență, căutăm în mod instinctiv să tulburăm cât mai puțin posibil stocul de idei deja existent. Încercăm totdeauna să definim această experiență de întărire prin asimilarea a ceea ce noi cunoaștem deja”

(James, 1930, p. 127). Dumnezeu trebuie să rezonanceze cu spiritul primitorului, dar și sufletul va fi pregătit pentru Marea întâlnire. Nostalgia după infinit este astâmpărată în această permanentă dăruire-primire: „Dacă mintea creată vine pe lume cu impulsul de a cunoaște și de a cunoaște pe cel infinit, acest impuls e dovada că ea e făcută pentru infinit, că el există înainte de ea, dacă din primul moment al trezirii ei îl presupune existând. Și undeva trebuie să se găsească un obiect mai mare ca ea, un obiect infinit dacă este în ea o aspirație atât de arzătoare după cunoaștere și dacă nici unul din obiectele finite nu o satisfac, ci mai degrabă îi dezamăgesc așteptarea” (Stăniloae, 1993b, p. 24). De aceea, nu poate fi susținută ideea separației nete între om și Ființa Supremă. Există o contaminare funciară între om și divinitate. Omul este „îndumnezeit”, proiectat înspre perfecțiunea divină pe care tinde să-o cucerească, iar divinitatea este „înomenită”, prelungită, ipostaziată doar secvențial în ființa omenească. Încât, omul țintește condițional către modelul suprem. „Ar fi imposibil să înțelegem acest impuls ca închis într-o minte separată net de realitatea externă și îndeosebi de realitatea infinită. Acest impuls neistovit nu poate fi susținut decât de o sursă neistovită” (Stăniloae, 1993b, p. 24). Aspirația către o valoare supremă nu poate fi pusă decât pe seama unei ființe mărginite, „căzute”, căci altfel nu s-ar mai justifica fuga după infinit, perpetua căutare a absolutului. Dacă omul ar fi perfect, orice mișcare a sa în spațiul axiologicului ar fi absurdă. „Această sete după valoare infinită vine și dintr-o experiență a concavității noastre, a insuficienței pe care trebuie să-o împlinim prin valori ce există afară de noi. Doar dinamismul setei acesteia are în ea ceva pozitiv, care nu se poate explica numai prin minusul nostru și această forță pozitivă nu poate fi susținută în noi decât de iradierea și de atracția valorii infinite, cu care ne aflăm, prin urmare, pe firul unei legături neîntrerupte... Astfel, prin mintea noastră și prin dorul ontologic al ființei noastre, nu numai că suntem legați cu un fir neîntrerupt de Dumnezeu, dar dinamismul lor ne indică posibilitatea și chiar trebuința ca această legătură să se facă tot mai strânsă, ca unirea de la distanță să devină o unire tot mai apropiată” (Stăniloae, 1993b, pp. 24-25).

Omul este o ființă „atinsă” de grația divină, iar Dumnezeu nu se închide în sine însuși. „În fenomenul credinței se întâlnește în mod actual atenția lui Dumnezeu față de noi, cu atenția noastră trezită de el. Dar întâlnirea a două persoane prin atenția lor actuală este o întâlnire prin ceva propriu al fiecăreia din ele” (p. 28). Condiția noastră de creatură însă nu ne permite o identificare a noastră cu Dumnezeu, o transformare a noastră în substanță divină, chiar dacă o undă a acesteia subzistă în noi. Puținătatea noastră ne obligă spre neîntrerupta autodepășire, fără o schimbare sau inversare a statutului dat. „Apropierea noastră de Dumnezeu, ridicarea noastră la înțelegerea Lui, nu se poate realiza decât dacă ne îmbracă Dumnezeu în cele proprii ale Lui, dar stăbătuți de puterea Lui nu putem lepăda ființa noastră creată, ea nu se poate prefăce în necreată. Devenim dumnezei după har, dar nu după ființă. Eliminând deci, ca două extreme imposibile, separația netă de Dumnezeu și identificarea cu El, rămâne ca raportul nostru cu El să se dezvolte pe linia de îndelungată lungire a unei legături reale, a unui contact care, pornind de la întâlnirea prin energia spirituală a atenției, să ajungă până la vederea «față către față»” (p. 28). Nu se poate pune problema unei cuceriri ofensive a lui Dumnezeu de către om, ci de îngăduința unui progres al comuniunii omului cu el.

Identificarea religioasă se petrece prin încercarea individului de a copia și a-și modela conduita în raport cu atributele sau cerințele divine. Aceste atribute sunt filtrate și consolidate social, prin întretărirea și cumulara reprezentărilor despre divinitate editate de-a lungul timpului. Identificarea religioasă persistă astăzi mai puțin prin ideea pe care

individul și-o face despre Dumnezeu sau despre sfinți, cât prin încorporarea simbolică a imaginilor și modelelor despre ei (Leif, 1981, p. 65). Identificarea religioasă apare ca fiind una dintre cele mai active, pentru că ea operează în comunitatea credincioșilor în virtutea unor legături consolidate printr-o lungă și comună istorie mistică.

Trebuie să admitem că ființa umană aparține în chip funciar la două universuri: unul natural, immanent și altul spiritual, transcendent. Ambivalența apartenenței sale îi conferă de fapt superioritate față de alte instanțe ființiale. Iată de ce nu putem fi de acord cu ideea lui Berdiaev conform căreia omul este o ființă tragică, tocmai datorită acestei duble aspirații. În schimb, subscriem la teza după care acest statut stă la baza actului creator, specific omului, și că omul transcendent, ce completează omul natural, „este omul interior, a cărui existență se situează în afara obiectivării. Lui îi aparține tot ceea ce, în ființă, n-a fost aruncat la periferie, tot ceea ce nu este alienat sau determinat din exterior; tot ceea ce este, în el, un simpton al apartenenței sale la împărăția libertății” (Berdiaev, 1993, p. 16). Dimensiunea transcendentă a omului este alimentată, și parțial împlinită, prin experiența religioasă. Omul are nevoie de raportarea la un standard ideal, pentru ca realitatea existentă să poată fi suportată și transformată. „Puterea de viață în «eul» propriu crește și îl ridică (pe credincios, n.n.) deasupra lumii pământești, care dispare, își pierde importanța pentru el. În sufletul lui se dezvoltă în mod covârșitor o realitate superioară, care zdrobește marginile concepției înguste despre viața personală, egoistă, și o îndreaptă spre nemărginire, spre veșnicie. Sunt sentimente de atârănare, care, prin legătura pe care o face izvorul suprem al atârănării cu subiectul religios, devin sentimente de o putere fără seamăn” (Călugăr, 1984, p. 63).

În religie, este reclamată deschiderea prin iubire și dragoste a ființei umane. Omul iubirii este contrapus, prin calitățile sale, tipului de om al forței, al puterii. Omul dragostei este de tip spiritual. El crede în reciprocitatea darului, singura lui problemă fiind aceea că nu este destul de generos. „În timp ce omul forței riscă perpetuu viața sa pentru o a exalta, omul dragostei caută în sacrificiu triumful spiritului: primul trăiește în clipa de față, al doilea în eternitate, amândoi identificându-se câteodată, pentru că sunt în aceeași măsură gata de a sacrifica durată, dar pentru scopuri foarte diferite” (Lacroix, 1955, pp. 13-14). Iubirea este o premisă, dar și o consecință a trăirii religioase.

Actul religios implică mai multe componente psihice: reprezentări, sentimente, judecăți, convingeri, trebuințe, deprinderi religioase. Între aceste elemente se stabilesc relații de interdependență. De pildă, sentimentele și judecățile se sprijină reciproc; sentimentul se constituie în bază a judecății, iar judecata în sprijin și lămurire. „Religia implică întotdeauna ceva mai mult decât procesele cognitive ale omului; totuși, fiind un răspuns al eului total, gândirea rațională nu este exclusă” (Allport, 1991, p. 304). Dimensiunea reflexivă (gândirea) este prezentă în actul și trăirea religioasă. Religiozitatea nu cere o evacuare a raționalității, ci, dimpotrivă, se sprijină pe aceasta, asimilând și integrând date care converg înspre întărirea credinței. „Judecata religioasă semnifică faptul că persoanele au posibilitatea, într-o situație concretă, de a se pune în relație cu condiționări ultime prin activitatea lor cognitivă, creând o structură relațională grație unui sistem regulator” (Oser, Gmunder, Ridez, 1991, p. 41). Conștiința religioasă se realizează prin lărgirea treptată a experiențelor și trăirilor materializate prin acte-valori, precum bunătatea, compătimirea, recunoștința, dreptatea, considerația, hărnicia, smerenia, pudoarea, dragostea, iubirea aproapelui etc. Trăirile religioase se relativizează și la tipurile temperamentale specifice ființei umane. Astfel, se pot identifica mai multe tipuri: *tipul intelectualist* (preocupat de problema adevărului, argumentări logice, speculații filosofice), *tipul*

voluntarist-etic (atent la concretizări, la faptele de viață religioasă), *tipul sentimental* (pătruns de afecte, sentimente, efuziuni spirituale difuze), *tipul optimist* (care confundă esența religiei cu aspectele ei vesele, plăcute), *tipul pesimist* (îndurerat de aspectele deprimante ale existenței), *tipul flegmatic* (nepăsător la aspectele emotive, primind religia prin deprindere, obișnuință, tradiție) (Călugăr, 1984, p. 66). Cunoașterea acestor tipologii (desigur, relative) ar facilita o mai mare eficiență actului educativ, prin respectarea particularităților individuale ale virtualilor credincioși.

Ontogeneza conștiinței religioase și formarea personalității religioase sunt rezultate ale unor experiențe determinate de viață și ale unor urme biografice ale subiectului în căutarea unui echilibru la nivel intra- și interpersonal. Realitatea ultimă (Dumnezeu) este filtrată și girată social și istoric. „Această dezvoltare trece printr-o serie de pași discontinui în raport cu maniera în care acest Inconștient, în sânul diverselor situații sociale, intră în conexiune cu realitatea prin construcția cognitivă a acestei realități. Aceste conexiuni nu se realizează aproape deloc fără priză de conștiință; ele sunt reflexive. Gradul acestei capacități reflexive este determinat de criterii precise, de limite clare și o definire structurală” (Oser, Gmunder, Ridez, 1991, p. 27).

În ipostaza de trăire subiectivă, atitudinea religioasă se manifestă sub forma iubirii evlavioase, a sentimentului de venerație. După Vladimir Soloviov, acest sentiment conține: „1) condamnarea de sine a celui care îl nutrește sau dezaprobarea propriei sale existențe reale; 2) percepția pozitivă a idealului suprem drept realitate de alt ordin sau drept ceva cu existență autentică; din punct de vedere psihologic, este imposibil să venerăm ceva despre care știm dinainte că este o ficțiune sau propria noastră fantasmă; 3) năzuința către schimbarea efectivă a vieții și a propriei personalități în sensul apropierii de perfecțiunea supremă: fără o asemenea năzuință, sentimentul religios se transformă într-o idee abstractă. Dimpotrivă, năzuința sinceră spre dumnezeire marchează începutul unirii noastre cu El. Fără să ne confundăm cu Dumnezeu în iubirea evlavioasă, simțim legătura lăuntrică cu El. Senzația interiorizată a realității dumnezeiești ne unește din capul locului cu această realitate supremă și ne face să percepem (din interioritatea subiectivă) începutul unirii depline a întregului univers cu Dumnezeu. De unde și acea stare de elan și beatitudine inerente dispoziției religioase autentice... Este un duh profetic, care anticipează plenitudinea identificării și unificării noastre cu Dumnezeu: unire neîncheiată încă, dar începută, și noi presimțim bucuria pe care o naște împlinirea ei” (Soloviov, p. 213).

Dragostea creștină, ca materializare a celor mai puternice sentimente religioase, presupune depășirea sinelui, a narcisismului, a egoismului. Psihicul uman se împlinește, își dilată hotarele din interior. Ea este întâlnirea necesară pentru împlinirea unei ființe autentice. „Propriu-zis eu nu-ți aparțin ție, nici tu mie, ci amândoi aparținem unui «noi» comun. Eu mă depășesc pe mine în fața ta, nu mai sunt închis în mine, ci oarecum între mine și tine, sunt ieșit din cercul individualității mele, ca și tu din cercul individualității tale, creăm o unitate care nu e proprietatea unui singur eu, a mea sau a ta, și totuși, nu e în afară de noi amândoi. Nu e vorba nici de a ne avea pe noi amândoi într-o proprietate comună, cum putem avea diferite obiecte în comun, ci așa cum eul meu singur e mai presus de calitatea, de proprietatea mea, umană, dar le trăim în comun; și eu, și tu trăim din unitatea celor două subiecte, fără ca acestea să înceteze a fi două; eu trăiesc din «noi» și tu din «noi». De aceea, raportul tău cu mine nu se poate exprima ca încorporare a ta în mine sau a mea în tine, ci ca «întâlnire», ca ieșire a mea din mine și a ta din tine; eu stau deschis în fața ta și tu deschis în fața mea. Această reciprocă deschidere e și reciprocă apartenență și libertate în același timp. Eu nu pot exista fără să privesc în

tine; și nici tu fără să privești în mine. Eu cresc spiritual privind la tine și tu la mine; iar tu la fel. E o întregire a mea prin tine și a ta prin mine. Eu am să-ți comunic ție anumite sensuri și dacă tu ascuți cu înțelegere, câștig și eu o nouă înțelegere a lor. Eu câștig în adâncime, îmi devin transparent mie însumi ca subiect, prin faptul că pătrund în adâncimea subiectului tău, sau prin faptul că tu îmi deschizi liber adâncimile tale” (Stăniloae, 1993b, p. 293).

Neconștientarea și altruismul sunt atributele majore ale iubirii autentice. „Dragostea veritabilă nu se impune, ea se dăruie fără a cere ceva înapoi, ea este în întregime dincolo de orice așteptare și de orice neliniște. Un asemenea comportament nu ar putea fi lipsit de tandrețe; dimpotrivă, afecțiunea călduroasă este cu atât mai primitoare, cu cât ea nu tinde să monopolizeze spre propriul său profit. Respectul pentru altul, această dragoste curată provoacă în jurul ei expansiune și maturizare” (Davy, 1987, p. 46). Iubirea ta față de Dumnezeu nu trebuie să fie egală cu iubirea lui Dumnezeu față de tine. Să nu tănjim după o echivalență evidentă. Iubirea lui poate fi tănuțită, metamorfozată în așa manieră că nici nu poate fi recunoscută. Să ne amintim cazul lui Iov, față de care bunătatea lui Dumnezeu nu s-a revelat decât într-un anumit moment și sub o anumită formă.

Trebuința religioasă derivă din dorința de asigurare a securității individului. Nevoia de protecție, de a se situa într-un sistem înglobant de referință, nevoia unei viziuni sau sens al lumii determină la individ proiectarea lui înspre divinitate. Ceea ce individualizează această trebuință de celelalte nevoi curente este persistența și extensiunea ei. Ființa umană are nevoie permanent, peste tot, de siguranța acestui raport. Astfel, credința religioasă asigură omului cele mai bune condiții ale realizării de sine.

Conștiința religioasă se compune din mai multe elemente. În primul rând, este acea cunoștință intuitivă, difuză, de sesizare a unei realități supranaturale și care transpare ca un mister în toate manifestările noastre. A doua componentă constă în trăirea realității supranaturale pe baza unui puternic suport afectiv; această experiență are caracterul unui eveniment neașteptat, al unei descoperiri lămuritoare și dătătoare de semnificație. Un alt element al conștiinței religioase individuale este acea cunoaștere decantată în urma unor contacte variate și a unei sinteze a experiențelor religioase; memoria afectivă acumulată dă pregnanță și eficacitate trăirilor prezente. Urmează în chip ascendent un alt palier, și anume, experiența mistică, respectiv revelarea unui mister ascuns de care nu pot avea parte decât ființele cu întinse și profunde exerciții spirituale; extazul și meditația adâncă pregătesc și dau intensitate acestei conduite; în același timp, calitatea acestui comportament este imprimată și de primele elemente ale conștiinței religioase invocate mai sus. În fine, ultimul palier se referă la trăirea contactului nemijlocit cu ființa supremă prin viziuni și revelații în contextul intimității, care nu este rezervată decât oamenilor aleși, sfinților.

Să conchidem, spunând că religia joacă un rol important în menținerea echilibrului conștiinței umane și în eficientizarea proiectelor și acțiunilor sale. Ralierea noastră la un crez religios este un semn de normalitate, de inserție optimală în datele și ecuațiile – știute sau neștiute – ale lumii în care și pentru care noi trăim. Că lumea descrisă de religii poate fi demonstrată sau nu, aceasta e problema teologilor și metafizicienilor. Dar că lumea și viața au un sens, au o direcție, este un lucru de care e bine să fim cu toții siguri.

6.9. Specificul educației religioase în diferite etape psihogenetice

Sentimentele și judecățile religioase se formează și capătă o coloratură specifică în funcție de etapele psihogenetice de dezvoltare. Cunoașterea specificului acestor perioade constituie o obligație pentru cel implicat în activitatea de educație religioasă și de catehizare. Formarea conștiinței religioase comportă trecerea prin anumite stadii, intervale de timp în care problemele fundamentale ale omului sunt percepute și primesc rezolvări particulare. Conștiința religioasă se formează ca orice formă de conduită umană. Identitatea religioasă a omului ține de conținuturile concrete ale experiențelor curente, de urmele lăsate de transformările biografiei sale.

După unii autori, educația religioasă a copilului începe înainte de a se naște, prin ajungerea părinților la maturitatea spirituală. Părinții poartă responsabilitatea pentru aducerea copiilor pe lume, iar aceștia nu trebuie să suporte consecințele unor acte pe care nu le pot controla. Capitalul spiritual acumulat de către părinți se va răsfrânge pozitiv asupra formării religioase a copilului.

Copiii gândesc altfel decât adulții, interpretează diferit evenimentele, văd lumea din unghiuri diferite, percep altfel originea și finalitatea existenței. Procesele gândirii logico-matematice, ca și evoluția vieții morale, sociale, religioase se raportează la stadii psihologice de vârstă, puse în evidență de numeroase studii de psihologie genetică. De altfel, acest adevăr de mult cunoscut este sintetizat încă de Sfântul Apostol Pavel în Epistola I către Corinteni: „Când eram copil, vorbeam ca un copil, simțeam ca un copil, judecam ca un copil; dar când m-am făcut bărbat, am lepădat cele ale copilului” (1 Corinteni 13. 11).

Primii ani ai copilului se dovedesc a fi importanți pentru dezvoltarea ulterioară pe un traiect religios. Copilul este deosebit de permeabil la credința în minuni, în supranatural, în mistere. El constituie un teren favorabil pentru primirea dogmelor și credințelor religioase. Prin imitație, el va primi, în familie, aceeași credință la care aderă și părinții lui. Gândirea sa tinde să antropomorfizeze nu numai pe Dumnezeu, pe sfinți etc., dar și elementele, ființele sau lucrurile aparținând lumii înconjurătoare. Dacă ne raportăm la copilărie, observăm că aceasta este faza în care individul este dispus să adere rapid la o concepție deistă sau ateistă despre existență, de aici și dificultățile pe care le ridică educația religioasă a copilului mic. Copilăria presupune o dinamică aparte. Chiar dacă un copil nu percepe timpul („Pentru copil timpul este indefinit, anii reîncep mereu” – Legendre, 1911, p. 27), el este actorul unor transformări remarcabile. Printre nevoile principale ale sugarului se manifestă și trebuința de securitate. Pornind de la această trebuință se va clădi ulterior nevoia esențială a unui suport suprem, a unui prim fundament, a unui protector atotputernic. În actuala fază de evoluție, părinții vor suplini această nevoie funciară. Se poate considera că la copil, sentimentul religios se manifestă înaintea apariției unei gândiri religioase. Copilul posedă o evidentă conduită a dependenței. Pentru el, mama este nu numai o sursă de hrană, ci și una de liniște, de siguranță. Primele sentimente de venerație sunt îndreptate către mama sa; aceste sentimente, cu timpul, vor dobândi și un conținut supranatural. Totodată, sentimentul de temere, de angoasă naturală față de necunoscut se va transforma, mai târziu, în sentiment de supunere și temere față de Dumnezeu. Nu trebuie minimalizată componenta paternă în educația copilului. Pornirea sa egocentristă se va ciocni de anumite imperative, venite mai ales

din partea autorității paternale. André Godin și Monique Hallez (1964, pp. 105-106) au stabilit, prin cercetări concrete, anumite corelații între imaginile parentale, structurate la copii în primii ani de viață, și paternitatea divină. S-a ajuns, astfel, la următoarele concluzii:

- imaginile parentale evocă și condiționează în plan psihic dezvoltarea atitudinii față de Dumnezeu;
- se observă unele corelații dominante în funcție de sex, în sensul că imaginile materne sunt mai pregnante la bărbați, asigurându-le inserția în religie, iar imaginile paternale sunt mai pregnante când este vorba de femei;
- odată cu maturizarea spirituală a persoanei, evocarea divinității prin imaginile părinților se diluează, se purifică;
- evocarea pozitivă a divinității se corelează cu caracteristicile părintelui preferat și este compromisă prin relaționarea la părintele respins; criza religioasă este dependentă de percepția negativă a unui părinte. Se va inculca astfel copilului, prin evocarea autorității părintești, conduita de respect privind autoritatea modelatoare venită din exterior; iar de la respectul autorității părinților până la respectul autorității supreme nu-i decât un pas. Autoritatea părinților are ceva în comun cu autoritatea divină, pentru maturi. De aceea, exercițiul autorității chibzuite, ponderate, constituie un teren favorabil pentru sădirea sentimentelor de venerație pentru autoritatea lui Dumnezeu.

Începând cu vârsta de trei ani, sfera de cuprindere spirituală a copilului se mărește. Conștiința de sine se întărește, iar viața afectivă se lărgeste. Copilul experimentează diferența dintre sine și nonsine, dintre propriul corp și lumea din afară și manifestă nevoia de a se pune în valoare, de a raporta totul la sine, de a deveni „mare”. Realizează faptul că alții sunt mai puternici, mai „importanți” decât el. Ideea de Dumnezeu poate fi asimilată aceleia de „mai mare”, pe care el o cunoaște deja. „Copilul atribuie părinților săi atotputernicia, căci el nu-și poate măsura puterea; el va crede multă vreme că dacă cei mari nu-i satisfac dorințele, asta se întâmplă pentru că ei nu vor” (Legendre, 1911, p. 64). Copilul manifestă o atracție față de grandoarea misterioasă a unei forțe de dincolo de oameni. Iisus nu va trebui perceput ca un „copil Iisus”, ci ca întruchiparea divinității. „Este drept că un copil își formează imaginea sa despre Dumnezeu după imaginea pe care și-o face despre om, și aceasta este mai întâi, cel puțin în mediul nostru cultural, imaginea părinților săi. Rezultă de aici că rolul exemplului este mai important decât cel al teoriei. Părinții trebuie să fie Hristos, în măsura în care Hristos trăiește în ei” (Kriekemans, 1967, p. 111). Mediul familial are un rol covârșitor în educarea spiritual-religioasă a copilului. Multe dintre elementele comportamentului religios se formează prin contaminare, prin imitarea a ceea ce spun și fac părinții. Într-o familie de credincioși, educația religioasă a copilului se va realiza implicit, prin difuziunea convingerilor și prin participarea în comun la manifestările religioase. Viața religioasă presupune exercițiu și un minim antrenament. La rugăciunea autentică se poate ajunge prin repetarea până la interiorizare a unor gesturi care la început pot părea golite de conținut. Rugăciunea se învață ca orice acțiune umană responsabilă. De aceea, se cuvine ca părinții să supravegheze și să corecteze cu atenție dobândirea primelor comportamente religioase.

Nu se poate vorbi însă de o viață religioasă a primei copilării. Prin intermediul conduitei imitative, prin joc, prin încercare și eroare, copilul reușește să dobândească o serie de conduite care stau la baza comportamentului religios de mai târziu. Valorile

religioase nu sunt încă conștientizate sau promovate de copilul mic, dar rudimente ale acestora sunt ascunse în aceste prime experimente. Dispozitivul de înclinații și trebuințe format la această vârstă urmează să fie amplificat, fasonat și aprofundat în celelalte etape de vârstă. Contează însă calitatea primelor elemente pe care se va clădi viitorul edificiu.

Este greșit să vedem la copil numai lipsa de maturitate. Imaturitatea, după unii pedagogi, nu este o carență, ci o promisiune, ceva pozitiv; ea exprimă „puterea de creștere”, respectiv funciara disponibilitate de a lua orice formă, de a se orienta către o direcție sau alta (Dewey, 1990, p. 84). Copilul dispune de aptitudini cu totul speciale de a absorbi stimulii și influențele din jur. Maleabilitatea și dependența sunt două atribute care pot fi exploatate în procesul modelării personalității sale.

Începând cu vârsta de trei ani, spiritul copilului se întărește, gândirea se amplifică în puterea de discriminare și înțelegere, iar viața afectivă se diversifică. Este vârsta când se pot recepta relativ bine cunoștințe și conduite cu caracter moral. Predomină cunoașterea de tip intuitiv, senzorial și, ca atare, mediul educativ al copilului trebuie să fie cât mai bogat în stimuli cu caracter religios. Sensibilul și raționalul conviețuiesc la această vârstă într-o frumoasă osmoză. După vârsta de patru ani se dezvoltă capacitatea analitică, de diferențiere a lucrurilor în funcție de anumite criterii. Interogațiile copilului trădează într-un fel înclinația înăscută a ființei de a se raporta la Ființa supremă. „De ce”-ul acestei vârste poate fi o mărturie a înclinației invocate. Mereu își pune întrebări de felul: de unde vine aceasta? cine a făcut? cine ne-a făcut? Dorința de a cunoaște este mare, dar puterea de înțelegere a marilor probleme este încă mică. Regula de bază pentru educator este ca la fiecare întrebare să se dea un răspuns. Aceasta va fi acea parte din adevăr care poate fi receptată de către copil.

Este, totodată, momentul când i se poate structura rațional și ideea de divinitate, ca izvor a toate câte există. Desigur, această acceptare este dificilă și deschide un evantai și mai larg de întrebări. Nerăspunzând la o parte dintre ele, construim un soi de mister care este benefic în inculcarea ideii de Dumnezeu. În fond, și pentru omul matur trăirile și sentimentele religioase cheamă și decantează o zonă de mister.

Există riscul ca Dumnezeu copilului la această vârstă să fie puternic antropomorfizat, să fie gândit ca un om cu atribute deosebite. Este sarcina educatorului de a transforma opinia copilului, de a muta caracteristicile divinității din zona imanenței în cea a transcendenței, ceea ce este o sarcină deosebit de dificilă. Perceperea transcendenței la această vârstă se realizează prin sublinierea atributelor nemateriale (bunătate, frumusețe) ale lui Dumnezeu, valori pe care copilul le cunoaște deja ca ținând de lumea lui curentă (bunătatea mamei, frumusețea naturii). Nu se va renunța la eșafodajul intuitiv, perceptiv, de trăire a transcendenței prin implicarea copilului în actul ritualic, în rugăciuni sau unele improvizații scenice (*Nașterea Domnului, Sărbătoarea Crăciunului* etc.). Tot ceea ce are legătură cu religia se va prezenta copilului într-o modalitate concretă și activă. Ideile abstracte vor fi mediate de imagini. Se va recurge la o formă „iconică” de racordare la transcendență.

Odată intrat în școală, educația religioasă va căpăta noi forme de insinuare, realizată de personalul didactic calificat în această direcție. Fără a părăsi educația religioasă indusă în familie și în biserică, subliniem faptul că noul cadru formal de instruire și educație religioasă va avea un impact mai puternic asupra personalității copilului. Biserica va acționa pe linia catehizării copilului (în spiritul religiei sale), iar școala ar putea realiza o educație sistematică în perspectiva raportării la transcendență. Educația religioasă din școală se cere a fi coextensivă și complementară celorlalte dimensiuni ale educației

(intelectuală, morală, estetică, tehnică...) și trebuie să realizeze un echilibru optim între concret și abstract și să fie interesantă. Se va evita orice încercare de impunere cu forță. La această vârstă, pericolul alunecării în confuzie este mare. Copiii sunt în căutarea unei identități. „Joacă roluri succesive căutându-se pe sine, fără a se regăsi întotdeauna. Personalitatea lor, alcătuită din împrumuturi care se adaugă la elementele permanente ale modului lor natural de a fi, continuă să fie necoordonată, prost echilibrată și instabilă” (Dubesse, 1981, p. 84).

Preadolescenții comunică și se comunică, ies din sine, se organizează în grupuri, solidaritatea și gradul de socializare cresc în mod simțitor. Comuniunea de interese și sentimente face ca și religiozitatea să se extindă și să se amplifice. Copilul se încrede în altul, se confesează. Raportarea la divinitate îi dă prilejul să-și rezolve unele probleme: o ușoară confuzie morală, o cădere existențială etc. La această vârstă, copilul este capabil să acceadă la semnificațiile și valorile sacre atât pentru el, cât și pentru alții. Nu mai receptează prezența sa la o ceremonie religioasă ca pe o simplă obligație, ci ca pe o necesitate, o trebuință. Obligațiile, reglementările, sancțiunile devin superflue pentru el. Copilul devine mai responsabil de raportul dintre el și divinitate. Este o problemă a lui, și mai puțin a altora.

La pubertate, lucrurile par să se complice din acest punct de vedere. Gândirea, la această vârstă, devine critică și logică. Se manifestă o tendință de a întemeia și justifica rațional dumnezeirea și ceea ce ține de ea. Probleme precum nemurirea, viața și moartea sunt puse în chestiune. Explicația realistă zdruncină vechile credințe, în cazul în care ele au fost încorporate. Cei mai mulți tineri, în această fază, intră într-o stare de incertitudine. Nu puțini se vor orienta către o atitudine neutrală sau chiar ateistă. O atragere forțată la religie, în această fază critică, poate fi dăunătoare și pentru subiectul în cauză, dar și pentru ideea credinței în sine.

* * *

Adolescența devine o perioadă destul de critică în ceea ce privește educația religioasă. Nonconformismul vârstei și dorința de independență par a fi comportamente care nu se corelează cu preceptele unei vieți îndreptate spre Dumnezeu. Din punct de vedere intelectual, un foarte mare număr de adolescenți sunt apți, ca și adulții, să înțeleagă teologia, doctrina și ritualul religiei lor. Dar sunt mai puțin stabili decât adulții (cf. Lewis, 1964, p. 214). Educația religioasă poate să eșueze dacă nu se ține cont de aceste capricii, de problemele afective inerente vârstei. Asistența maturului în materie de educație religioasă se va realiza discret, pe baza unei reflecții argumentate, prin respectarea pozițiilor interlocutorului, printr-un dialog deschis și sincer, fără tente ironice sau culpabilizatoare. Inserția tânărului în viața de zi cu zi crește din ce în ce mai mult. Profesionalizarea și viața intimă, afectivă îi captează atenția. Responsabilitatea socială crește. Dar lumea, cu avatarurile ei, poate să-l dezamăgească destul de rapid. Individul ia cunoștință de minciunile ei, de discrepanța dintre ideile frumoase și realitatea faptică degradată. Poate cădea în apatie și disconfort psihic, cu repercusiuni dureroase asupra activității sale. Există o mare diferență între tinerii care provin din mediul urban și cei din mediul rural. La vârsta la care ne referim, căutarea valorilor se manifestă cu acuitate. Pentru firile mai meditative, educația pentru și prin valori se manifestă prin intermediul educației religioase. Valorile religioase au un rol deosebit, îndeplinind o funcție de sinteză. Pentru mulți tineri, multe dintre valorile laice autentice sunt resemnificate prin raportarea lor

la valorile religioase. Adolescența este o perioadă hotărâtoare în centrarea individului spre credință. Cum remarcă și Maurice Dubesse, indiferent dacă individul a primit sau nu o educație religioasă, „acum e momentul când de obicei se pierde, se câștigă sau se capătă credința. Religia devine o formă de viață, a cărei expresie desăvârșită o constituie vocația. Dumnezeu, încetând de a mai fi o reflecție a imaginii părintești, întruhidează atunci valoarea supremă în care se contopesc toate celelalte” (1981, p. 107). Așadar, la adolescent, sentimentul religios este instabil. Chiar dacă înclinațiile sale metafizice cresc, acestea au mai mult o coloratură realist-rațională. Tendenza de inserție în colectivitate și în social umbrește, într-un fel, eventuala pornire religioasă.

Judecățile religioase sunt diferite de la o etapă de vârstă la alta. În funcție de tipul relației care se realizează cu entitatea ultimă, unii cercetători din domeniul psihologiei religiei stabilesc mai multe etape cu caracteristici distincte. De pildă, psihologul J.M. Broughton, într-o perspectivă structuralist-genetică, propune următoarele etape ale dezvoltării ontogenetice a conștiinței religioase:

- nivelul obiectiv (între 4 și 7 ani), în care se acceptă o realitate prin simpla prezență a lucrurilor externe imediate; acum nu se realizează distincția dintre real și fantastic;
- nivelul individual (între 8 și 12 ani), în care realul se distinge din ce în ce mai mult de reprezentări;
- nivelul partajului (începând cu 12 ani), când se consideră aparențele într-o manieră realistă, dar rațiunea poate să tulbure viziunea prin opinii sau valori;
- nivelul dualismului (începând cu 18 ani), când se ajunge la capacitatea de a distinge noul fenomen de fenomen; realitatea substanțială este un sistem regizat de legi, acesta făcând ca realitatea să dispară;
- nivelul subiectiv (de la 20 de ani), unde realitatea tinde să fie receptată ca fiind fenomenală, totul fiind determinat la nivelul datelor vizibile;
- nivelul rațional (începând cu 25 de ani), când se manifestă gândirea perspectivă, de presupunție a realității; realitatea se definește prin coerența și eficacitatea sistemului care îl interpretează;
- nivelul materialității dialectice, în care realitatea obiectivă se naște și apare într-o modalitate dinamică, grație activității umane (Broughton, 1978).

Într-o lucrare de referință (1991), Fritz Oser, Paul Gmunder și Louis Ridez stabilesc cinci etape ale dezvoltării religioase. Există, după autorii invocați, o etapă inițială, zero, neluată în calcul, ce se caracterizează prin aceea că un copil nu este capabil să distingă diferitele cauze exterioare lui însuși. Din punct de vedere cognitiv, se manifestă în acest caz o atitudine prereligioasă. Copilul mic este fie în întregime „înăuntru”, fie în întregime „în afară”. Relațiile cauzale dintre interioritate și exterioritate nu sunt percepute. Când părinții îi vorbesc despre Dumnezeu, el și-l poate imagina ba ca pe ceva imprecis, ambiguu, ba ca pe un unchi sau pur și simplu un străin oarecare.

- Prima etapă, cea a perspectivei *Deus ex machina*, se caracterizează prin aceea că la nivelul conștiinței, copilul crede că totul este dirijat, condus și executat prin intermediul forțelor externe. Pentru prima dată, distinge în mod clar acțiunea entității ultime de acțiunea adulților sau educatorilor. Sesizează că Divinitatea *acționează*, iar omul sau oamenii *reacționează*, iar reacția este considerată ca fiind un răspuns la o anumită presiune. Marele progres care-l face să treacă de la etapa zero la etapa întâi constă în aceea că, la această vârstă, copilul mic semnifică și dă sens sistemului de comportament

învățat de la părinți sau educatori asupra realității ultime ce rămâne pentru el încă imprecisă. Pe de o parte, copilul este în întregime *reacție* la un anumit comportament. Pe de altă parte, el se raportează la o realitate posibilă, imperceptibilă, difuză deocamdată (copiii vorbesc de Dumnezeu fără a cunoaște clar referentul acestui cuvânt), dar care este distinsă ca o cauză ce are anumite efecte. Pentru prima dată Ultimul (ideea de Dumnezeu, de divinitate, de supranatural) este exteriorizat ca persoană, spirit, forță. Se interiorizează ideea că oamenii țin cont de această realitate ultimă. Omul este un organ de execuție eteronom al Ultimului („Dumnezeu știe bine ce face”, „El are întotdeauna dreptate” etc.). Divinitatea, oricare și oricum ar fi ea, te protejează sau te abandonează, îți dă sănătate sau boală, voieșie sau disperare. Ea exercită o acțiune directă asupra omului. Trebuie fără încetare să îndeplinești voința acestui Ultim, pentru a nu strica relația cu el.

- Etapa a doua, intitulată de autorii menționați *Do ut des*, se caracterizează prin aceea că persoana obiectivează consecințele actelor sale și de aici apare posibilitatea de a le coordona cu forța exteriorității Ultime. Se recurge la mijloace de a influența realitatea absolută care ne domină, pentru a accede la anumite favoruri (bogăție, sănătate, fericire). Acum, omul este partenerul unui Ultim exterior, întrucât el are un eu propriu, după cum și Ultimul îl are pe al său. Omul se vrea a fi un fel de partener al lui Dumnezeu, având la dispoziție mijloace care, în funcție de folosirea lor, atrag consecințe bune sau rele asupra persoanei. Progresul în această etapă este dat de faptul că eul poate rezista sau este liber să se supună unor presiuni care nu concordă cu normativele divine. Subiectul absolut, care este Ultimul, se găsește într-un raport de reciprocitate bipolară cu eul persoanei. Se poate influența voința divină prin rugăciuni, sacrificii, ofrande. Dacă surmontăm toate probele la care ne supune Dumnezeu, atunci vom cunoaște bunătatea, sănătatea și succesul. Influențarea Ultimului este o chestiune de liberă decizie.
- A treia etapă, cea a *autonomiei absolute* și a *deismului*, consistă în aceea că persoana este capabilă să separe complet domeniul realității absolute și domeniul acțiunii proprii. Pe de o parte, își atribuie lui însuși o mare responsabilitate pentru proiectele și deciziile sale. Pe de altă parte, el separă complet Ultimul (Ființa absolută, Spiritul, Dumnezeu) de propriul domeniu de acțiune. Devine de acum posibilă postularea în mod conștient fie a ateismului, fie a credinței în Dumnezeu. Intrând în relație cu alții, persoana aflată în acest stadiu este capabilă să separe domeniile care cad în competența sa de cele care sunt atribuite unui Altul, care îi este superior. În această etapă, persoana este o ființă responsabilă, capabilă de decizie, după cum și Dumnezeu are câmpul său de decizie. Progresul realizat în raport cu etapa precedentă constă în faptul că omul are de acum o competență de decizie proprie, pe care o poate coordona cu competențele de decizie ale Ultimului. În măsura în care subiectul este inserat în câmpul explicativ al propriilor lui acțiuni și cauze, el dispune de posibilitatea de a se distinge de Ultim. Acesta îi apare astfel ca un fel de reper de contrast, prin superioritatea pe care realitatea divină o presupune. Libertatea, sensul, speranța sunt domenii care depind de decizia personală. Ultimul reprezintă un dat din afara umanului. El are propriul câmp de acțiune, are o plenitudine care este de alt ordin decât cea umană. Cu certitudine, transcendentul se găsește în afara individului, dar el reprezintă ordinea fundamentală a vieții și lumii.
- Următoarea etapă, a patra, este cea a *autonomiei religioase* și a *planului salvării*. Esența judecății religioase constă într-o nouă mediere între autonomia de decizie a

subiectului și acceptarea ideii de Ultim. Lucrurile terestre sunt „parabole ale divinității”, în sensul că prin ele se garantează posibilitatea reușitei umane. Ultimul apare sub forma unui semn în natură, în cultură, în om. Progresul față de etapa a treia stă în capacitatea persoanei de a avea un eu capabil de decizie, punându-se într-un raport de mediație corelativă cu Ultimul. Subiectul se consideră drept cel care decide, pentru că se găsește în interiorul unui plan universal, care îi oferă condițiile de viață (planul salvării, al evoluției cosmice, al providenței divine, al împărăției lui Dumnezeu). Omul este fixat în libertate (de decizie, de alegere). Relația cu Ultimul nu se realizează decât indirect, individul considerându-se el însuși ca responsabil, dar întrebându-se acum și care sunt condiționările posibile. De la Ultim vin aceste condiționări. Ultimul reprezintă însuși faptul de a învinge absurditatea, disperarea, dependența negativă. În această etapă, Ultimul este considerat ca o condiție a libertății, a responsabilității și a speranței. Dar acestea nu se realizează decât de către planul divin (în funcție de ce vrea Dumnezeu pentru noi sau lume).

5. Etapa a cincea, numită de autori *a perspectivei autonomiei religioase prin intersubiectivitate absolută*, pune în evidență instituirea unui raport al subiectului cu entitatea ultimă, perceput ca o mediație intersubiectivă. Ultimul condiționează posibilitatea acțiunii umane. Dar nu mai este posibilă raportarea fundamentului lumii și al vieții la un plan determinat, fără a cupla acest plan cu libertatea și libera determinare a omului. Raportul dintre Ultim și om are ca scop omul însuși. Mediarea capătă alt relief: nu mai este vorba de o lege pozitivă (planul salvării, al voinței dumnezeiești) care indică direcția, ci de Ultimul transferat, ca sursă a normelor în comunicarea cu umanul. Ultimul este considerat ca libertate absolută, care face posibilă libertatea finită, garantându-i sensul. Intersubiectivitatea necondiționată devine locul semnificativ unde se manifestă transcendența. În timp ce în etapa a treia libertatea era mai întâi o libertate *cu privire la* Ultim, iar în etapa a patra se viza o libertate *prin intermediul* Ultimului, în etapa a cincea libertatea este considerată prin raport cu altul și este postulată *pentru* el. Experiența deplină a Ultimului se realizează prin implicarea intersubiectivității. Ultimul penetrează peste tot relațiile și angajamentele fiecăruia dintre noi și, în același timp, le transcende. Istoria și Revelația se manifestă acolo unde oamenii se încred și devin disponibili unii față de alții. Transcendența și imanența se întrepătrund și fac posibilă solidaritatea universală dintre oameni. Împărăția lui Dumnezeu devine un garant pentru omul care face ceva pentru semenul său, negândind divinul fără om, fără altul.

* * *

Etapele descrise mai sus nu sunt independente, ci interpenetrează și se coordonează. Ierarhia etapelor seamănă – după autorii citați – cu o spirală dublă, în care fiecare nivel reprezintă o schimbare calitativă și în același timp duce de la inferior la superior. Dezvoltarea religioasă se derulează în așa manieră încât fiecare etapă cuprinde și pregătește gradual etapa următoare, printr-un proces de integrare-diferențiere. Etapele se coordonează reciproc și sunt complementare. Aceste etape nu sunt tipuri diferite de construcții ale sensurilor. Ele sunt mai degrabă structuri fundamentale ale personalității, care asimilează și adaptează realitatea cu o mare mobilitate. După cum se poate observa, nu se face nici o corelare cu vârsta individului ce se proiectează înspre divin. Modelul etalat are în vedere ontogeneza conștiinței religioase generice, oarecum decontextualizată temporal, spațial,

cultural. Să reținem schema dinamismului conștiinței religioase, care poate fi reinterpretată, amendată sau negată în funcție de situații concrete, în care se poate inculca religiozitatea transfigurată în elemente de conștiință sau de comportament.

Descrierea etapelor în formarea conștiinței religioase are numeroase incidente didactice. Ea ne ajută să identificăm și să delimităm tipurile de argumente care se pretează în anumite momente ale catehizării și educației religioase. Procesul de învățare presupune valorificarea experiențelor anterioare ale elevului, a structurilor cognitive anterioare, la care se vor adăuga – prin reajustări, asimilări și acomodări – noi date ale experienței. Trecerea de la o etapă la alta nu se face fără o anumită criză. Este posibil ca la un moment dat copilul sau tânărul să respingă un element al manifestării religioase (o instituție religioasă, limbajul utilizat în manifestările cultice, pe unii purtători ai mesajului sacru etc.); în acest caz, cunoașterea caracteristicilor unei etape l-ar putea ajuta pe educator pentru o intervenție rapidă și eficientă (prin redimensionarea curriculumului educației religioase, a tehnologiei didactice de predare-învățare, a formelor de realizare a instruirii etc.).

Plecând de la premise psihologice, cum sunt și cele descrise în paginile anterioare, dar valorificând și o experiență didactică imediată, pedagogul român Ștefan Bărsănescu (1933) evidențiază o serie de reguli de care ar trebui să se țină seama atunci când se face educația religioasă la anumite vârste. Astfel, în copilărie, când spiritul preia fără critică aproape orice idee, este bine să prezentăm copilului, sub formă de povestiri, pildele și parabolele biblice, înlăturând cu precauție chestiunile complicate sau cele controversate, cum ar fi elementele mitice. La pubertate este de preferat să se aducă la cunoștința școlărilor etica creștină, deci să fie familiarizați cu problemele morale specifice. Acum, morala creștină poate impresiona spiritul școlarului și prin caracterul ei generos. Adolescentului este indicat să i se predea elemente de filosofie creștină, ce corespund spiritului tânăr, orientat acum social, doritor să se pună în slujba binelui public.

6.10. Educația religioasă în perspectiva ecumenismului și dialogului interconfesional

Înțelegerea și iubirea aproapelui reprezintă o valoare fundamentală a religiei creștine. Este foarte important ca între religii sau confesiuni să se instaureze relații de comunicare, de înțelegere mutuală. Visul unei Europe unite, despre care se vorbește acum, nu poate fi conceput și întrupat dacă nu se iau în seamă și referințele religioase ale indivizilor sau comunităților. De altfel, unul dintre fundamentele acestei unități îl constituie creștinismul, care marchează cea mai mare parte a continentului. Creștinii sunt majoritari, dar această majoritate trebuie bine întreținută și gestionată.

Se știe că religiile sau confesiunile sunt destul de diverse. Chiar dacă aparent ele se trag din aceleași rădăcini sau prezintă unele similarități de ordin dogmatic (de pildă, reclamă aceeași sursă și fundament al mândrului – transcendentul), acestea se diferențiază în funcție de conținuturile doctrinare, formele de celebrare, ritualurile explicite sau implicite, repercusiunile asupra credincioșilor, implicarea în social etc. Este riscant să se postuleze o ierarhizare a religiilor ori să se alcătuiască palmaresuri axiologice când este vorba de credința religioasă. Fără a face o echivalare simplificatoare a religiilor,

vom spune că este bine ca diferențele să se mențină, dar ele nu trebuie să se constituie în motive de critică a altora.

Referințele religioase ale tinerilor sunt foarte importante de luat în seamă atunci când se vizează integrarea lor socioșcolară. Este indicat să știm cu precizie din ce confesiune fac parte elevii noștri și să acționăm întotdeauna în cunoștință de cauză. Se cunoaște unde pot duce neînțelegerile de ordin religios (a se vedea conflictele din Irlanda și din fosta Iugoslavie). Deontologia școlară ne obligă să nu cultivăm atitudinile de respingere sau de marginalizare a celor care sunt de alte confesiuni sau culte decât majorității. Atitudinea separatistă, de marginalizare sau culpabilizare a grupurilor confesionale minoritare nu trebuie deloc încurajată în școală. Unele ritualuri sau festivități religioase care conduc la diferențiere sau separare pot fi deplasate din școală către familie sau comunitatea confesională respectivă. Permisivitatea față de alteritate nu înseamnă, însă, impasibilitate și acceptare a orice. Cât privește, de pildă, unele secte, credem că influența acestora asupra școlilor ar trebui să fie supravegheată sau chiar interzisă în situații bine determinate (mai ales atunci când acestea urmăresc cu orice preț acapararea de prozeliti). Școala nu trebuie să fie transformată într-o scenă a disputelor sau într-o trambulină de convertire sau recrutare a credincioșilor.

Raportul dintre normativitate și libertate în insinuarea comportamentului religios se cuvine a fi realizat într-o formă optimă, rezonabilă, atent dimensionată. Educația religioasă n-ar trebui să aibă nimic de-a face cu prozelitismul, cu fanatismul sau cu misionarismele impuse. Este bine ca educația religioasă să se fundamenteze pe principiul respectării valorilor fundamentale ale omului – respectarea drepturilor individuale, cultivarea toleranței, libertatea religioasă și de conștiință, dreptul fiecăruia de a crede sau nu, de a adera la o credință religioasă sau chiar de a-și schimba convingerile religioase. Ea nu va conduce la culpabilizare sau marginalizări ale indivizilor și colectivităților.

Să fii liber – pare a fi astăzi a unsprezecea poruncă, invocată de mulți, din perspective destul de diferite. Dacă libertatea generează interpretări discordante, Biserica precum și alte instanțe sunt de acord că :

- toți oamenii au trăsături comune ;
- toți sunt liberi prin naștere ;
- fiecare om este identic cu sine și irepetabil.

De aceea, se cere o perspectivă deschisă, ecumenică în realizarea educației religioase. O atare direcționare a educației religioase pregătește terenul pentru o mai bună înțelegere și comunicare între oamenii de diferite credințe și convingeri religioase și facilitează realizarea unui dialog interconfesional și intercultural fecund. Religia poate fi considerată ca un esențial principiu al unității popoarelor. Pluralismul nu este un rău ce trebuie combătut, ci un fapt demn ce merită toată atenția noastră (Sacra Congregazione del Clero, *Direttorio catechistico generale*, 1978, p. 10). Libertatea creștină are nevoie de orientare și ghidare când se pune problema unei întrupări concrete. Religia poate preveni eventualele disensiuni și dispute, chiar cu caracter extraconfesional (în plan social, economic, rasial, național etc.).

Ecumenismul este un principiu fundamental al educației religioase. Unitatea religioasă a omenirii pare a fi prescrisă de înseși scrierile biblice. „Deși istoria mântuirii e împlinită în Hristos, ea continuă să se desfășoare în prezent și până la sfârșit, adesea în chip misterios și pe căi ocolite. Traseul e îngust, dar specificul planului divin al mântuirii expus în Biblie e tocmai folosirea, în vederea realizării intenției sale de mântuire a

tuturor oamenilor, a acestei îngustări, care e o consecință a principiului teologic al alegerii și substituirii. Calea planului divin e alegerea unui mic număr, apoi a Unicului ; gînta sa e însă universul. Imensa bucurie și liniștea adîncă a primilor creștini, vizibile în întreg Noul Testament, sunt inspirate de conștiința, comună tuturor autorilor săi, că sunt porniți pe drumul acestei istorii aparte, aflându-se deci la unison cu întreg trecutul și cu întreg viitorul. Făcând parte din această istorie, timpul prezent, intermediar între învierea lui Hristos și întoarcerea sa, capătă întreaga sa semnificație de timp al Duhului Sfânt, de timp al Bisericii, al propovăduirii Evangheliei. Prin credință, omul Noului Testament își integrează existența individuală în cadrul acestei istorii, exact în momentul și în locul în care a fost așezat. Prin nașterea noastră naturală, facem parte din istoria familiei, poporului și lumii noastre ; în Noul Testament, «a crede» înseamnă a te integra – în viziunea unei hotărâri a credinței, care reprezintă o «nouă naștere» – în această istorie aparte a mântuirii, al cărei pisc și sens este Hristos” (Cullmann, 1993, pp. 188-189).

În activitatea de educație religioasă și de catehizare nu poate fi ignorată perspectiva ecumenică de realizare. Cateheza comună sau ecumenică presupune :

- prezentarea altor Biserici sau confesiuni cu un spirit de deschidere, de bunăvoință și fraternitate ; nu se vor face afirmații tendențioase și jignitoare ;
- identificarea acelor elemente care ne diferențiază, dar și a elementelor care ne sunt comune ;
- informarea copiilor privind mișcarea ecumenică ;
- reliefa importanței oficiilor sacre în comun.

Unii pedagogi, specialiști în educația religioasă, recomandă o perspectivă dialogală în predarea valorilor religioase. Acest tip de predare se bazează pe următoarele acțiuni :

- a) identificarea unui fond comun pentru toate religiile și pentru toți credincioșii care țin de *condiția umană* ; se va pleca de la considerentul că fiecare religie constituie un tip aparte de experimentare a transcendentului, prin semnificarea într-un anumit fel a evenimentelor și a lumii ;
- b) abordarea dialogală va renunța la spiritul apologetic, ofensator ; nu se va face pledoarie pentru o religie sau alta, ci se va releva sensul mesajului divin pentru perfecționarea vieții omului în general ;
- c) acest tip de abordare trebuie să facă pledoarie pentru toleranță și pentru bună înțelegere ; ea va contribui la ivirea unui umanism pluralist, bazat pe un set de valori eterne și comune pentru toți oamenii din toate spațiile și timpurile.

Un capitol al educației religioase, mai ales la nivelul învățământului liceal, ar putea fi dedicat ecumenismului. O astfel de abordare ar putea cuprinde (cf. Stransky, Sheerin, 1981, pp. 65-66) :

- precizarea conceptelor de *oicumena*, *ecumenism*, *mișcare ecumenică*, *ireneism* ;
- evocarea fundamentelor doctrinale ale ecumenismului și modalităților de transfigurare la nivelul tradiției ;
- precizarea scopului și metodei ecumenismului, a varietății formelor de unire și cooperare, a rațiunii restaurării unității, a condițiilor pentru unitate ;
- descrierea istoriei ecumenismului, cu momente pozitive și negative ;

- relevarea caracterului instituțional al manifestărilor religioase, cu posibilitatea de coagulare sau diviziune a diferitelor mișcări religioase ;
- atenționarea asupra falsului ecumenism ce ascunde prozelitismul, sincretismul, diluarea specificității, destrucțurarea tradițiilor etc. ;
- prezentarea statutului ecumenismului spiritual, al rugăciunii pentru unitate al tuturor creștinilor ;
- enumerarea formelor de dialog al comuniunilor eclesiologice, între Biserica majoritară și celelalte Biserici sau instituii religioase ;
- precizarea importanței Consiliului Mondial al Bisericilor în mișcarea ecumenică : statut, programe, realizări.

Mișcarea ecumenică circumscrie o serie de activități în favoarea unității creștine. „Prin acest dialog toți dobândesc o cunoaștere mai adevărată și o prețuire mai justă a învățăturii și a vieții fiecărei comunități ; în același timp, aceste comunități ajung să colaboreze mai larg în felurite acțiuni cerute de orice conștiință creștină, pentru binele comun, și se întâlnesc, în modalitatea permisă, pentru a se ruga în comun. În sfârșit, toți își examinează fidelitatea față de voința lui Cristos privitor la Biserică și întreprind, după cum se cuvine, o activitate susținută de reînnoire și de reformă” (Conciliul Ecumenic Vatican II, p. 122). Dialogul ecumenic presupune competență relațională, reciprocitate și egalitate între parteneri, interesul de cunoaștere reciprocă, dorința de sprijin și întruajutorare. „Prima condiție ce se cere a fi îndeplinită de cel ce pretinde un dialog ecumenic este de a nu deforma viziunea, gândirea fraților, de a nu interpreta niciodată gesturile sau atitudinile religioase ale vecinilor în sens defavorabil, de a nu se centra cu prioritate spre aspectul negativ, care există, cu siguranță, de a nu vedea decât deficiențele” (Michalon, 1968, p. 83). Dialogul religios trebuie să întrunească notele unei comunicări autentice, fără morgia de superioritate, fără opinii preconcepționate, fără mobiluri ascunse de o parte sau alta. În același timp, dialogul se cere a fi religios, și nu pur doctrinal, care să altereze la celălalt orizontul specific de idei sau supoziții dogmatice. Trebuie văzut în celălalt un partener de dialog, și nu un ins de convinși, de cucerit și învinși. Unii teoreticieni ai comunicării intrareligioase delimitează patru tipuri de atitudini :

- a) exclusivismul, manifestat prin tendința de respingere a celorlalți considerați deviaționiști, schismatici, nedrepti, falși ; această atitudine poate merge până la intoleranță ;
- b) inclusivismul funcționează ca o expresie a ideologiei înglobării, a absorbției explicite sau implicite ; valorile celorlalți sunt percepute ca parțiale, imature ; atitudinea poate degenera în hibridări periculoase ;
- c) paralelismul, concretizat în segregare, separare, distanțare ; se pleacă de la premisa că toate religiile sunt diferite, nu au nici o asemănare, sunt expresii spirituale juxtapuse și nu concurente sau convergente ;
- d) interpenetrarea, manifestată prin acceptarea complementarității, a reciprocității, a comuniunii în diversitate ; această atitudine conduce la toleranță, la îmbogățire reciprocă, la conlucrări sau sinteze acționale (Panikkar, 1985, pp. 20-29).

Pentru a scoate ecumenismul din purgatoriu, cum plastic se exprimă unii analiști (Fatio, Mottu ș.a., 1993, p. 92), trebuie să acceptăm ideea că Bisericile se vor centra nu numai spre Dumnezeu propriu (!), ci și spre lume, spre societatea modernă pe care ea, împreună cu clericii, trebuie să (o) mărturisească în datele ei. Modernitatea se cere

a fi asumată specific și de către Biserică : să ia act, să se implice, să avertizeze, să vindece.

Totuși, nu se poate face educație religioasă la modul general. Întotdeauna avem de-a face cu un credincios concret, racordat la o confesiune anume, care este bine instalat într-o tradiție pe care dorește s-o cunoască și s-o semnifice mai bine. Ne putem întreba, de bună seamă, ce fel de creștin va fi acela care are o referențialitate valorică elastică, improbabilă, deschisă. În același timp, perspectiva apologetică este implicată în orice tip de educație religioasă. Cel care predă religia nu poate afișa o atitudine de neutralitate față de propria confesiune, ci se implică afectiv, făcând o pledoarie, explicită sau implicită, pentru valorile proprii.

În condițiile multiplicării contactelor, universul polimorf de credințe poate facilita amestecuri nepermise de ordin dogmatic sau ritualic la care vor adera din necunoaștere, cu precădere, tinerii în formare. A-l tolera pe cel ce crede altfel sau în altceva nu înseamnă să împrumut de la el, în mod necritic, gesticulații care nu au nimic de-a face cu religia mea. Nu este bine să se structureze religii „compozite”, personale, după jocul hazardului și al relațiilor de proximitate. Religia o moștenești, nu ți-o faci de unul singur. Referințele religioase individuale își vor păstra stabilitatea și unitatea specifică într-un mediu multiconfesional. Alunecările și împrumuturile dintre elementele unor religii nu constituie un semn al unui autentic dialog interconfesional. Comportamentul ecumenic nu înseamnă să cred sau să fac precum alții, ci să-i cunosc, să-i respect, să-i apăr și pe cei care au alte credințe. Cu nădejdea că și ei mă vor respecta pe mine. Altfel, se vor naște întrebări, suspiciuni, dispute. Și nu este bine să se ajungă aici.

6.11. Locul religiei în promovarea educației interculturale

Creștinismul are o vocație universală și nu trebuie să creeze și să justifice marginalizarea sau excluderea. Înțelegerea și iubirea aproapelui, indiferent de poziția pe care o adoptă acesta, este o valoare fundamentală a religiei creștine. Este foarte important ca între religii sau confesiuni să se instaureze relații de mutualitate și înțelegere consensuală. Casa comună a Europei, des invocată în zilele noastre, nu poate fi concepută dacă nu se iau în seamă și marile curente religioase. De altfel, unul dintre elementele acestei unități este creștinismul, ca fundal spiritual continuator și unificator.

Este adevărat că perimetrul existenței individuale depășește limitele tradiționale ale ambianței originare unice, de formare sau socializare inițiale. Întâlnirea și dialogul culturilor, în ciuda distanțelor care le separă în timp și în spațiu, sunt inevitabile și, în multe cazuri, devin problematice și complexe. Se pot astfel constata multe disfuncționalități, precum eșecul în adaptarea mutuală, ambiguități identitare, refuzul sau percepția slabă a alterității (vezi și Rey, 1993). Problema coexistenței diferitelor culturi în sânul aceleiași societăți este, după părerea multora, o sfidare destul de deconcertantă a prezentului și viitorului. Această situație este valabilă și pentru raporturile care se instituie între mai multe culte sau confesiuni religioase care se manifestă simultan în aceeași comunitate. Sarcina educației religioase este dublă : mai întâi, de a-l instala mai bine pe credincios în credința sa – cum ar fi la noi creștinismul – iar apoi, de a-l face pe creștin să recunoască și pe altul, care are o altă credință, pentru a nu aluneca într-un totalitarism

păgubos chiar pentru creștinism. „Conștiința europeană nu se construiește, ca imaginar productiv, decât cu prețul unui joc subtil de diferențiere și de trimeri care conduc spre o universalitate concretă” (Muller, 1992, p. 180). Bogăția tuturor este dată de bogăția manifestărilor particulare.

Pledoaria pe care o facem în materie de înțelegere interconfesională nu se bazează pe reducere, subordonări sau ierarhizări valorice ale religiilor, pe uniformizare până la anihilarea specificităților confesionale. Orice manifestare a unui cult are ceva particular, care îl diferențiază într-o măsură de celelalte. Să ne aducem aminte de o observație făcută de Simion Mehedinți în perioada interbelică, când se ridica, la fel ca în zilele noastre, problema convergenței confesionale: „Așadar, *armonizare confesională cu alții* – da, în măsura în care lucrul este cu putință: *subordonare* – nu, *niciodată și față de nimeni*. Să fie Biserica noastră «sobornicească și apostolească» în ceea ce privește dogmele, dar în ceea ce privește datinile nu poate și nu trebuie să fie altfel decât națională” (1995, p. 186). Există un nucleu de valori comune tuturor religiilor, pe baza cărui se pot clădi un consens și o bună înțelegere. În contextul multiconfesionalității, accentul s-ar putea pune pe „metavalorile religioase”, respectiv pe valorile-liant, pe criteriile de semnificare a lumii (care, în mai toate religiile, sunt aceleași), și nu pe valorile specifice, unice, secvențiale. Acestea din urmă se cer a fi respectate, dar nu și acceptate sau profesate obligatoriu de părțile care intră în dialog.

De altfel, unii cercetători avansează ideea că din punct de vedere dogmatic nici nu se pune problema unei împăcări sau puneri de acord ideatic, ceea ce ar anula specificul religiilor sau confesiunilor. „Religiile, în calitate de expresii umane, sunt structuri ale unei gândiri și ale unei viziuni despre lume. În calitate de astfel de structuri, ele nu pot să se întâlnească. Întâlnirea se poate face numai între persoanele care practică religiile în chestiune sau adoptă aceste viziuni despre lume. Altfel spus, baza întâlnirii este *laicitatea* (s.n.), adică o situație sau o stare unde existența umană este din plin garantată, ca și libertatea de a trăi, de a gândi și de a exprima” (Nayak, 1992, p. 109). Dialogul efectiv se realizează în plan formal, academic sau între practicanții diferitelor confesiuni, în calitate de simpli cetățeni. Oricum am vedea lucrurile, apropierea este benefică și ea întărește umanismul pluralist pe care epoca noastră încearcă să-l construiască.

Într-o societate pluralistă, este firesc să coexiste opinii ideologice, politice, religioase diferite. Setul de valori universale se constituie în terenul transversal, comun, la care se raportează întreaga omenire. Rămâne la latitudinea fiecăruia să recepteze o valoare (precum pacea, dreptatea, binele etc.) ca fiind o emanație sau un dar al divinității, ori o creație a omului (cf. Lambert, 1992, p. 274). Problemele stringente ale omenirii (degradarea ecologică, spectrul autodistrugerii atomice etc.) reclamă o aliniere atât a instanțelor religioase, cât și a celor laice la o serie de comandamente comune, invită la o complementaritate și îngemănare de gândire și de acțiune în vederea salvagărdării omenirii.

Educația religioasă în perspectiva principiului intercultural vizează realizarea unei educații în spiritul recunoașterii și respectării diferențelor ce există în cadrul mai multor religii; ea nu se referă la educarea numai pentru o religie anume, desconsiderând sau negând valorile pe care se întemeiază alte religii. Valorizarea diferențelor în comunitatea multiconfesională se constituie într-o axiomă procedurală de maximă importanță. O autentică educație religioasă se face nu prin marginalizare, prin „ghetoizarea” religiilor, ci prin permeabilitate reciprocă și acceptarea alterității racordată la alte valori. Multiconfesionalismul contemporan este o bogăție potențială, cu condiția să nu anuleze identitatea fiecărei religii, prin subordonări forțate. Chiar conștiința identității confesionale se fortifică

prin transgresarea, prin cunoaștere, a reperelor valorice ale propriei religii. Cantonarea statică în interiorul propriei religii, fără raportarea la altele, poate conduce la o receptare și trăire sărăcicioasă a religiei respective. E nevoie să știm ceva și despre alții, ca să ne putem da seama în ce constau specificul și valoarea noastră.

Educația interconfesională este facilitată de realizarea unei noi percepții a orizontului valorilor. Acestea nu mai trebuie concepute într-o manieră binară, exclusivistă (bune-rele, ale noastre-ale altora, superioare-inferioare etc.). Perspectiva dihotomică, maniheistă este străină ipotezei interculturale (vezi și Neculau, 1998). Problemele care se pun acum sunt cele legate de negocierea valorilor, de necesitatea interpenetrării lor judicioase, a juxtapunerii și complementarității acestora. Nimeni nu trebuie să-și aroge superioritatea sau întâietatea în materie de credință religioasă. Acceptarea unei platforme principiale minimale a dialogului interconfesional, bazată pe bună intenție, sinceritate, respect reciproc, este o condiție *sine qua non* a reușitei într-o mai bună înțelegere.

Educația școlară și reeducarea adulților vor viza și această dimensiune a cultivării respectului față de cei care împărtășesc alte crezuri. Prin educația religioasă „nu este vorba de a converti elevii la o religie, oricare ar fi ea. Nu este vorba nici de a-i de-converti... Trebuie să-i ajutăm mai degrabă să-i cunoască mai bine pe alții, pe cei pe care îi întâlnesc la școală sau în viața de zi cu zi și care gândesc altfel decât ei și de a-i cunoaște într-o direcție care este adesea importantă. Această cunoaștere este fundamentul respectului la care au tot dreptul. Aș avansa ideea că această cale asigură pentru fiecare și o cunoaștere a lui însuși: cu cât știi mai bine în ceea ce crezi, cu atât vei fi conștient și vei percepe eventualele limite” (Georges, 1992, p. 247). Prin școală, se va încerca atenuarea dificultăților relaționale dintre confesiuni și se vor alunga o serie de prejudecăți față de cei care gândesc și cred altfel. Este drept că un creștin, de pildă, nu va fi pe deplin mulțumit de liniștea și mântuirea personală, ci își va îndrepta atenția și către cei din jurul său. Iubirea sa față de oameni presupune o anumită implicare persuasivă. Cum arată Émile Durkheim, „credințele nu sunt active decât dacă sunt împărtășite... Omul care nutrește o adevărată credință simte nevoia de nestăvilit de a o răspândi; pentru aceasta, el iese din izolarea sa, se apropie de ceilalți, caută să-i convingă și înflăcărare convingerilor cărora le dă naștere o reconfortează pe a sa. Dacă ar rămâne izolată, ea s-ar ofili de îndată” (Durkheim, 1995, p. 389). Dar atragerea silită, încercarea, chiar bine intenționată, de a forța pe cineva să adere la o credință nu constituie o modalitate acceptabilă.

O religie nu se predă ocultând sau negând valorile promovate de alte religii. Preotul ortodox care va critica preceptele confesionale catolice, pentru a evidenția superioritatea celor ortodoxe, se poziționează pe o pistă pedagogică defectuoasă și falsă. La fel se întâmplă și în situații asemănătoare, când prelații sau pastorii catolici sau protestanți încearcă să-și impună credința lor prin aneantizarea adevărilor ortodoxe. Cea mai decentă cale constă în a prezenta adevărurile tale nu în opoziție cu altele, nu criticându-le pe acestea, ci scoțând în evidență specificul lor prin reliefaarea substanței valorice proprii. „Într-o epocă ecumenică, singura formă de cooperare misionară este mărturia comună. Există locuri și situații în care preotul ortodox este dator să dea, în fața societății civile și autorităților publice, un răspuns ecumenic, adică ținând seama de configurația confesională și etnică a populației. Factorul etnic, confesional, cultural sunt valori pozitive, care trebuie să determine o mărturie creștină comună” (Bria, 1995, p. 40). Este de dorit să scoți în relief notele comune, și nu pe cele discordante. Cele discordante, în cazul în care există, vor constitui obiect de dialog pentru reprezentanții clerului aparținând diferitelor confesiuni. Nu este corect ca eventualele disparități interpretative sau ritualice să degenereze

în certuri sau neîmpăcări care să se transmită și credincioșilor aparținând respectivelor culte sau confesiuni. Ecumenismul reprezintă un proces evolutiv, este „un «proces al conștiințelor» și al «inimilor», pentru că numai atunci el poate deveni o cale a speranțelor împlinite. Ecumenismul este înainte de toate o realitate spirituală și nu una tehnică, exterioară. El depinde, în esența sa, de convertirea fiecăruia, în spirit de reconciliere, la Isus-Mântuitorul, care, la timpul voit de El, va oferi darul unității Bisericii Sale” (Petercă, 1995, p. 36).

Dacă creștinismul a marcat din punct de vedere cultural Europa, trebuie să meditam la locul pe care îl poate ocupa această religie în pluralitatea direcțiilor de manifestare a unei societăți secularizate. Creștinismul constituie liantul spiritual de căpătâi al Europei. Dialogul sincer ține atât de Biserică, cât și de societatea civilă. Instituțiile tradiționale se vor alia cu alte rețele de difuziune și interacțiune culturală. Catehizarea tinerilor se va face nu după un model unic, ci prin înjgheburile unor formule pedagogice alternative și variate. Realizarea în comun a unor rugăciuni ecumenice constituie un prilej de materializare și întărire a acestor legături. Reconcilierea și înțelegerea sunt indispensabile pentru viitorul Europei. Casa comună presupune o unitate a credincioșilor și pace religioasă.

În contextul multiplicității religiilor, câteva atitudini trebuie să fie evitate (cf. *Thabor*, 1993, p. 87):

- a nu aluneca spre sincretism, adică spre ansambluri echivoce de elemente diverse, luate din diferite confesiuni, fără a lua seama la specificitatea religiei de bază și la unele diferențe sau incompatibilități doctrinare;
- a nu sesiza și a nu lua în calcul diferența notabilă dintre secte și religii; sectele profesează o superioritate față de confesiunile tradiționale, promovând ideea că mântuirea aparține numai membrilor acestora;
- a nu da dovadă de prudență în fața noilor filosofii sincretice, cum ar fi, de pildă, ideologia *New Age* sau revirimente spirituale care contravin preceptelor creștine;
- a asimila fanatisme de tot felul cu religiile sau confesiunile; dacă unele religii s-au solidarizat sau se mai aliază cu mișcări fanatice, trebuie văzut dacă acest aspect este tranzitoriu sau ține de esența intimă a religiei respective.

Orice operă de catehizare trebuie să aibă o orientare ecumenică. Consensul viitor, care se speră a se realiza încă de acum, se clădește pe dialogul spornic din prezent. Cateheza comună se cere a fi pregătită de cei care răspund de această activitate. Aceștia pot pregăti împreună materialul didactic, pot repartiza sarcinile pentru a ajunge la obiective concrete. Nu este exclus ca să asistăm și la „schimburi de experiență” în ceea ce privește cateheza, un preot ortodox putând pregăti teoretic copiii catolici și viceversa. Există situații obiective când interferențele confesionale sunt mult mai manifeste; să ne gândim la cuplurile mixte, unde se celebrează simultan sărbători și ritualuri ce țin de ambele confesiuni sau culte. Prezentarea Bibliei și a istoriei religiilor sau a istoriei unor Biserici nu ridică probleme atunci când cateheza se practică în comun.

Unitatea vizată la care se speră că se va ajunge se prezintă acum ca o comuniune care va lega între ele Bisericile ce sunt chemate să se reconcilieze în mod treptat. Acuzațiile reciproce trebuie să se stingă, iar elementele comune se vor converti în platforme pentru o împăcare de nezdruccinat. Acțiunile în comun ale cultelor se cer a fi încurajate și extinse. Pluralismul religios nu înseamnă nici sincronism, nici diminuarea sau ștergerea specificității spirituale.

6.12. Identitate, unitate și diversitate în manifestarea și formarea religioasă

Religia unește oamenii în jurul unor valori, solidarizează ființele, cimentează unitatea grupală și oferă un important suport identitar. Ea are o putere deosebită de impregnare spirituală a tuturor practicilor cotidiene, de particularizare a gesturilor și conduitelor sociale. Forța de iradiere se exercită atât asupra credincioșilor practicanți, cât și asupra celorlalți indivizi care cred mai puțin sau nu cred deloc, dar care fac parte (formal, administrativ) din comunitatea confesională respectivă. Se constată adesea că religiile pot fi utilizate, în bine sau rău, de către puterea politică dominantă, pentru impunerea sau perpetuarea ei, pentru legitimarea unor practici autoreproductive. Nu de puține ori, religia este instrumentată și folosită în relațiile internaționale, pentru a justifica ierarhii, supremații, determinări de ordin politic, economic, militar. Conflictele și războaiele interne sau externe presupun și o componentă religioasă (Rey, 1997, p. 72). O religie poate fi pusă în serviciul unei forțe politice, economice, judiciare, educative, devenind o *ancilla*, o simplă servitoare pentru scopuri *hic et nunc*. Utilizarea unei religii în chip neonorant, pentru a genera și potența puterea personală sau instituțională constituie un real pericol pe care trebuie să-l cunoască atât clerul, cât și credincioșii. Într-o societate în care se crede masiv și autentic, religia tinde să fie subordonată unor interese extrareligioase. Statul însuși, puterea executivă vor fi interesate de gestionarea simbolurilor religioase, prin apelul abuziv la iconografia, simbolistica și gestică de tip religios (să ne amintim de conduita fals religioasă a politicienilor noștri în campaniile electorale).

Identitatea colectivă reprezintă un fenomen complex, cu note paradoxale. Se manifestă o tensiune între efortul de unificare, armonizare, convivialitate și efortul de specificare, diferențiere, singularizare. Căutarea identității se înscrie într-un itinerar fără capăt. Identitatea creștină nu este statică, ci dinamică. Ea înseamnă descentrare, exod, schimbare, mișcare pascală. Ea nu presupune negare a diferențelor și nu se construiește împotriva nimănui. Se respectă identitatea fiecăruia, iar propria diferență trebuie pusă în serviciul unei comuniuni universale. Identitatea creștină se manifestă în acest act al servirii celorlalți. În planul religiosului se pot nuanța mai multe tipuri de identitate (Groupe des Dombes, 1991, pp. 24-37): „Prin *identitatea creștină* înțelegem apartenența la Cristos, fundamentată pe harul botezului și trăită pe credința hrănită de Cuvântul lui Dumnezeu, Cuvântul proclamat și Cuvântul euharistic. Această apartenență privește atât pe fiecare persoană cât și Biserica în calitate de poporul lui Dumnezeu. Prin *identitate eclesială* înțelegem apartenența sau participarea unei persoane, a unei Biserici confesionale la Biserica unică, sfântă, «catolică» și apostolică. Prin *identitate confesională* înțelegem apartenența la Biserica confesională clădită într-un context cultural și istoric determinat, comportând un profil spiritual și doctrinal propriu prin care se distinge de alte Biserici. Prin *conversiune creștină* înțelegem răspunsul de credință la chemarea care ne vine de la Dumnezeu prin Cristos. Acest răspuns se trăiește într-o mișcare de convertire constantă. Prin *conversiune eclesială* înțelegem efortul îndreptat către Biserică și toate Bisericile de a se reînnoi și de a deveni mai apte de a îndeplini misiunea lor în conformitate cu adagiul *Ecclesia semper reformanda*. Prin *conversiune confesională* înțelegem efortul ecumenic prin care o confesiune creștină își purifică și îmbogățește propria moștenire în scopul regăsirii deplinei comuniuni cu celelalte confesiuni” (Groupe des Dombes, 1991, p. 83). Credința religioasă autolimitativă, care nu ia în seamă și pe altul, care se exercită împotriva sau

în disprețul celorlalți, întărește procesul identitar, de autoflatare și mulțumire de sine. Pe de altă parte, cultele sau confesiunile minoritare se autoizolează sau „contraatacă” prin gesticulații diverse. Apelul permanent la trecut, prin glorificarea nemăsurată a eroilor, prin invocarea neadecvată a martirilor, prin valorizarea egoistă a tradițiilor se transformă în ocazii de închidere, de supradimensionare identitară, de narcisism spiritual. Când credem că ceilalți sunt răi și numai noi suntem buni, când considerăm că alții se află în derivă și numai noi pe drumul cel drept, când falsitatea ține de ceilalți iar adevărul îl depozităm numai noi etc., se creează situația paradoxală a necunoașterii de sine prin centrarea spre sine. Cercul vicios al logicii simple, binare, trebuie sfărâmat. Logica simplă, de tip „mono” trebuie înlocuită cu logica lui „inter” (interacțiune, înțepătrundere, dialog, schimb, reciprocitate). Dreptul la diferență, la multiplicitate se cere a fi nu numai invocat, ci și respectat, protejat. Toți oamenii au dreptul să vibreze, într-un fel sau altul, în fața misterului divin, să celebreze cultul, să caute Ființa absolută.

Religia poate contura identitatea personală sau colectivă, dar o poate și închide dacă se aruncă anatema asupra celorlalte forme de manifestare a credinței. Mișcările fundamentale, integriste, activiste pun accentul pe excludiunea mutuală, pe teritorialitate, pe militarism. Cum politica se poate fixa în naționalisme de tot felul, religia poate degenera în confesionalism, în profesarea arogantă a credinței, în manifestarea depreciativă la adresa altor confesiuni. „Valoarea” propriei credințe nu trebuie să apară numaidecât prin deprecierea, criticarea, desființarea celorlalți. A fi majoritar nu este un merit intrinsec, ci un dat care se cere a fi gestionat cu atenție și generozitate.

De regulă, comunitățile confesionale depășesc limitele statelor sau națiunilor. Religiile sunt forme de manifestare spirituală cu un caracter transnațional. Religia interiorizată și trăită în comunități limitate poate să se îndepărteze de modelul instituționalizat, standard, oficial, livrat de „centrul” spiritual. Religia trăită și profesată se leagă de context, este circumstanțiată cultural, spațial, material. Formele de cult, chiar cele ale unei singure religii sau confesiuni, se „colorează” cu spiritul locului, cu tradițiile, cu experiențele și reprezentările persoanelor implicate în viața cultică. Obiceiurile pot să fie diferite de la o comunitate la alta (chiar de la sat la sat, de la preot la preot).

Religiile se pot manifesta la trei niveluri (cf. Waardenburg, 1995, p. 56):

- la nivel individual, prin interiorizarea individualizată a credinței, ce comportă atât aspecte vizibile, cât și latente;
- la nivel comunitar, prin realizarea anumitor legături între credincioși, a unor agregări primare (familiile) în numele unor valori, a unor modele etice sau activități socio-culturale specifice;
- la nivel instituțional, global (statul-națiune), prin decantarea și impunerea unei auto-rități ce se difuzează la celelalte niveluri invocate mai sus.

De cele mai multe ori, diversitatea umană este înțeleasă prin prisma opunerii unor valori (ale noastre, cele cunoscute și experimentate) altora (ale celorlalți, necunoscute, străine). Raportarea la celălalt se face nu pentru a-l cunoaște, ci pentru a-l „corecta”, a-l aduce „pe calea cea dreaptă”, a-l face să fie ca noi. Ne raportăm adesea la alții în termeni circumspecți, condescendenți sau chiar critici. „Opozițiile interculturale pot fi foarte puternice, până la antrenarea unor judecăți radicale și conflicte care nu se restrâng la simple opoziții de idei” (Bouchet, 1996, p. 165). O componentă foarte importantă a „fricțiunii” interculturale este reprezentată de religie.

Mișcarea ecumenică reprezintă un efort intențional al oamenilor de a stabili o strategie a unirii, a aruncării unor punți de legătură între confesiuni pe care istoria le-a îndepărtat unele de altele. Reprezintă o încercare de coagulare, de regrupare, de aducere laolaltă a unor structuri instituționale. Mișcarea ecumenică nu se definește simplu. Ea poate fi înțeleasă ca un efort care să conducă la restaurarea unității Bisericii lui Hristos, ca un produs istorico-ideologic tipic secolului XX, ca o reformă a creștinismului ce se deschide, după o perioadă istorică lungă, dimensiunilor universalității. Ecumenismul reprezintă și o formă de responsabilizare a omenirii, de pregătire a unui răspuns la problemele fundamentale ale omenirii actuale. „Problema secolului ce va să vină este că omenirea construiește și produce lucruri pe care nu este capabilă să le stăpânească *spiritual*. Singur creștinismul va putea regăsi toate «perlele risipite» [...] și va putea conduce în fața lui Dumnezeu această lume care își schimbă în fiecare zi chipul și va putea da un răspuns omului, iar acest răspuns va depăși infinit omul” (Zielinski, 1998, p. 29). Câmpul ecumenic este deschis nu numai clericilor, ci și credincioșilor în general. Preocuparea ecumenică trebuie generalizată la scară de masă. Degeaba clericii se înțeleg unii cu alții, dacă credincioșii reprezentați de aceștia se suspectează sau se urăsc reciproc. „Ecumenismul a fost perceput adesea ca o afacere a aparatului clerical; astăzi apare mai mult ca o mișcare ce se extinde spre poporul credincios, care repune în chestiune particularismul confesional și obligă Bisericile să regăsească împreună, de bine de rău, sensul unei misiuni universale comune” (Ferrier-Wetti ș.a., 1968, p. 157). Spre ecumenismul „mondial” se trece prin experiența ecumenismului „local”.

Se știe că la nivel european religia creștină este preponderentă. Platforma iudeo-creștină reprezintă un pilon spiritual ce poate genera unitatea la nivel continental. Întoarcerea la creștinism și reevangelizarea Europei constituie condiția *sine qua non* a restaurării unității în plan cultural și socio-economico-militar. Noul spirit european, ce valorizează credința creștină, trebuie să fie atent la cinci exigențe:

- libertatea recuperată trebuie să antreneze o nouă autarhie, la altă scară; ea nu înseamnă existența autosuficientă, izolată, a unei țări sau a Europei întregi; aceasta ar putea fi o libertate pentru comunitate, comunicare și comuniune;
- Bisericile vor avea responsabilitatea de a interpreta plenitudinea lui Dumnezeu ca o sursă a unei libertăți față de constrângerile consumului, ale publicității deșănțate și modelor rudimentare și efemere; societatea de consum nu poate fi un ideal de atins pentru țările recent eliberate de servituțile comunismului;
- drepturile omului se cer a fi resemnificate, acestea neavând valoare prin ele însele; drepturile omului vor avea valoare mai ales atunci când vor fi clamate pentru alții decât pentru mine, într-un spirit evanghelic autentic;
- procesul de „vindecare” a Europei în procesul de unificare trebuie înțeles ca un proces de reconciliere și de reconsiderare a valorilor pierdute; lumea nu trebuie reîmpărțită în buni și răi (evident, după alte criterii, tot relative);
- se cere un plus de atenție și la o serie de factori imprevizibili, distructivi, cum ar fi angoasa, deznădejdea aproape generalizată în unele ținuturi ale Europei.

Unitatea spirituală a omenirii este un laitmotiv care inspiră multe demersuri și strategii cu caracter internațional. În numele acestei unități se redescoperă sau se propun sisteme religioase unificatoare, purtătoare de aspirații nobile, cel puțin la prima vedere. Inter-confesionalismul și/sau ecumenismul, ca ample mișcări filosofico-religioase, au rolul de a facilita apropierea și dialogul la scară mondială. Religia slujește acestei unificări

fie ca instanță subordonată unor strategii globale (politice, geostrategice, etice), fie în mod autonom, ca o paradigmă generalizatoare, capabilă să strângă laolaltă, prin ea însăși, întreaga omenire. Primul caz este ilustrat de locul pe care îl ocupă credința religioasă printre principiile adoptate de Institutul de Moralogie din Japonia, înființat la începutul secolului XX de Chikuro Hiroike – un mare vizionar al spiritualității holistice. Astfel, printre cele șase principii fundamentale ale *Moralei Universale* – spre care trebuie să se îndrepte întreaga omenire – găsim principiul Bunăvoinței lui Dumnezeu, ca exemplu practic pentru conduitele morale dezirabile (cf. Lauweys, p. 97). Cel de-al doilea caz poate fi ilustrat de o altă concepție spirituală holistă, unificatoare, anume de mișcarea Baha'i. Ca mișcare spirituală „globalistă”, „sincretică”, această religie încearcă să integreze valorile specifice religiilor particulare, conservând elementele universale. Principiile călăuzitoare ale religiei Baha'i sunt următoarele :

- a) unicitatea omenirii ;
- b) pacea universală într-o lume bine condusă ;
- c) independența în investigarea adevărului ;
- d) comuna fundamentare a tuturor religiilor ;
- e) armonia esențială între știință și religie ;
- f) egalitatea între femei și bărbați ;
- g) eliminarea prejudecăților de toate felurile ;
- h) universalitatea educației obligatorii ;
- i) soluționarea spirituală a problemelor economice ;
- j) adoptarea unui limbaj auxiliar universal.

Religiile globale par a fi soluții plauzibile mai mult pentru viitor decât pentru prezent. Este posibil să se ajungă treptat, în mod firesc, natural, la o religie unică, în același mod în care se va unifica limbajul, cunoașterea, cultura (dacă se vor unifica vreodată). Însă impunerea unei religii universale chiar dacă este animată, în subsidiar, de valori autentice și necesare omenirii actuale, atrage după sine o artificializare a raporturilor și trăirilor spirituale și chiar o respingere *ab initio* din partea unor comunități sau indivizi deja bine situați în perimetrul unor religii. Religia unică, în calitate de simplă idee, este destul de atrăgătoare, dar acest vis pare a fi pe cât de frumos, pe atât de himeric. Actualele religii și confesiuni și-au decantat valorile specifice în sute și mii de ani. Este greu de crezut că ele se vor putea neutraliza într-o masă amorfă, nediferențiată sub aspectul expresiilor de manifestare și al conținuturilor de idei. Dar cu siguranță că în fiecare religie se pot repera seturi valorice universal valabile. Accentul trebuie pus pe dialogul interconfesional și nu pe tendințele de înglobare sau de dispersiune a diferențelor. Bogăția și diversitatea spiritualității religioase dă seama de particularitățile oamenilor și colectivităților. Religiile tradiționale răspund cel mai bine unor nevoi ale oamenilor și grupurilor care, de altfel, le-au și generat. Cum s-a structurat o ideologie mondială, economică sau politică, este firesc să se manifeste și tendințe de închegare a unei religii unitare, pe baza unor constante spirituale, valabile pentru fiecare ființă omenească. Idealul în sine este interesant, cel puțin din punct de vedere teoretic. Practic, intenția rămâne mai mult de domeniul dezirabilității și utopicului.

CAPITOLUL 7

Aspecte strategice și metodice ale educației religioase

7.1. Ipostaze ale finalităților educației religioase

Formarea atitudinilor și învățarea valorilor religioase este un demers complicat și de durată. Aspectul problematic este dat de specificul achizițiilor afective care nu permit detalieri în unități decompozabile, observabile direct și exprimabile. În general, o activitate afectivă nu se poate defini printr-un corelat observabil, ca în cazul unei activități cognitive, ci prin efectul ei indirect, potențial. Se cunoaște, de pildă, că Bloom și colegii săi au identificat o învățare de tip afectiv, care constă în dezvoltarea caracterului și conștiinței, a atitudinilor și valorilor. Credința religioasă presupune astfel de componente, dar ele nu se pot „măsura”, identifica în mod direct. Mai mult decât atât, există un soi de improbabilitate, de pendulare în anumite momente între a accepta o valoare religioasă, a rămâne indiferent sau chiar a o refuza. Sunt greu de surprins cantitativ dinamica și fenomenologia formării credinței religioase la o persoană.

Valorile religioase țin de domeniul afectiv, al grupelor de obiective „care pun în relief un sentiment, o emoție, o idee de acceptare sau de refuz. Obiectivele afective variază de la simpla luare în considerație a fenomenelor de alegere până la calitățile complexe, dar coerente ale caracterului sau conștiinței. Trecerea în revistă a intereselor, a atitudinilor, a aprecierilor, a valorilor, a emoțiilor și a prejudecăților ne furnizează numeroase obiective de acest ordin” (Krathwohl, Bloom, 1970, p. 7). Dacă e să ne luăm după schema lui Bloom, privind învățarea afectivă, am depista următoarele etape :

1. *Receptarea valorii*, care presupune trei subcategorii :
 - a) *conștiința*, când atenția individului este atrasă de un stimul religios, o icoană sau fragment muzical cu substrat religios ;
 - b) *dorința de a primi* este acea stare a individului care, sub influența stimulilor, îi permite să le acorde atenția necesară ;
 - c) *atenția dirijată sau preferențială*, când individul însuși caută stimulii religioși și-i conștientizează ;
2. *Răspunsul afectiv*, care cunoaște și el mai multe stratificări :
 - a) *asentimentul*, un răspuns propriu la așteptări, cum ar fi mobilarea spațiului intim cu stimuli religioși ;

- b) *dorința de răspuns*, când elevul este din ce în ce mai atent la chemările interioare față de noii stimuli pe care-i caută;
- c) *satisfacția răspunsului*, adică apariția unui răspuns în plan emoțional, vibrarea în fața elementelor unei ceremonii religioase;
- 3. *Valorizarea*, care descrie o interiorizare crescândă prin adoptarea unui comportament destul de coerent în următoarea succesiune:
 - a) *acceptarea unei valori* (dorința de a-și dezvolta deprinderea de a medita, de a se ruga);
 - b) *preferința pentru o valoare* (căutarea mai degrabă a valorilor religioase decât a celor artistice);
 - c) *angajarea* (ajungerea la concluzia că credința este benefică și îl ajută efectiv pe om);
- 4. *Organizarea*, respectiv aranjarea valorilor religioase acceptate într-un sistem, ceea ce presupune:
 - a) *conceptualizarea valorii* (încercarea de a găsi în ce constă propriul unei norme moral-religioase);
 - b) *organizarea unui sistem de valori religioase* (acceptarea religiei ca un sistem de valori primordiale, care prevealează asupra altor valori);
- 5. *Caracterizarea printr-o valoare sau un sistem de valori*, ultima etapă care se referă la accederea la un mod de a fi și la o filosofie a vieții și care presupune alte două etape:
 - a) *dispoziția generalizată* (decriptarea și interpretarea tuturor problemelor din punct de vedere religios);
 - b) *caracterizarea* (ajustarea și închegarea unei filosofii existențiale religioase).

Desigur, etapele descrise mai sus au un caracter abstract-descriptiv și orientativ. Să mai adăugăm faptul că atitudinile și valorile religioase se formează în mai multe circumstanțe, atât în familie cât și în școală sau mediul informal. Referindu-se la învățarea permanentă, L. D'Hainaut (1981, p. 164) avansează conceptul de *operator psihoafectiv*, ca ansamblu de convingeri și valori „care se integrează în personalitatea afectivă a subiectului, care se manifestă în acest domeniu cu o anumită permanență și care determină, într-o situație dată, o atitudine putând să ajungă la un răspuns sau la un comportament” (p. 164). Autorul menționat examinează diferite activități afective ce se pot constitui într-un ghid pentru personalul didactic, inclusiv pentru profesorul de religie, în legătură cu procesul de structurare a valorilor. Se pot identifica astfel trei niveluri ale activităților de formare a atitudinilor:

- a) formarea unei convingeri sau a unei valori (perceperea afectivă, acumularea afectivă și atribuirea);
- b) aplicarea afectivă a unei convingeri existențiale sau evaluative și a unei valori instrumentale sau terminale;
- c) organizarea convingerilor și a valorilor (ierarhizarea, combinarea valorilor sau convingerilor compatibile și rezolvarea conflictelor între valori sau convingeri incompatibile) (pp. 165-170). Schema lui D'Hainaut este compatibilă și se aseamănă cu cea invocată de Bloom și colaboratorii săi. Să reținem ideea că există anumiți pași prin care se trece pentru a ajunge la încorporarea unor valori religioase. Desfășurarea unei lecții de religie ar fi bine să se realizeze în concordanță cu aceste etape de integrare și acceptare a valorilor specifice acestui domeniu de învățare.

Finalitățile educației religioase se corelează cu cele ale altor laturi ale educației, generând o integralitate a formării omului. Mariana Momanu (2002, p. 87) afirmă că: „A descoperi frumosul în lucruri, a descoperi ființa umană prin ceea ce este, și nu doar prin felul în care se manifestă, a descoperi nouitatea și misterul în tot ce ne înconjoară etc. sunt doar câteva dintre obiectivele educației religioase care confirmă această idee”. Autoarea (2002, p. 88) propune următoarele mari domenii ale finalităților (desigur, nu într-o ordine axiologică, ci în perspectiva integralității evocate mai sus): însușirea de cunoștințe specifice (prin accesarea unor informații cu privire la funcționalitatea edificiului religios în plan evolutiv și sincron), formarea conștiinței religiozității (ca unitate de manifestare a sacralului la nivel individual și comunitar) și formarea unor atitudini spirituale (ca efecte reflectate în conduite și fapte de viață).

7.1.1. Idealul educației creștine

Finalitățile educației se decantează pe axa idealitate-realitate, printr-un dozaj optim între dezirabilitate și posibilitate. Nivelul ideatic al finalităților educative trebuie să fie destul de „înalt”, pentru a reprezenta cu adevărat un model funcțional, dinamic și în continuă evoluție către noi orizonturi de perfecțiune, cu putere de atracție pentru individ. În același timp, finalitățile trebuie să se adreseze unor oameni concreți, să potențeze maximal forțele lor latente și să se adapteze unor realități clar circumscrise din punct de vedere istoric, social, cultural; ele trebuie să permită o perfecționare a inserției individului în social, dar și o creștere a răspunderii societății pentru destinele individuale. Idealul devenirii creștine îngăduie această mișcare într-un cadru de posibilități ideale și reale pe care omul le poate actualiza. Numai prin reciprocitatea funcțională, dinamică dintre planul general și cel particular, dintre orizontul ideal și real, se pot dimensiona idealuri, scopuri și obiective pertinente, cu adevărat valoroase și realizabile.

Idealul educativ este o instanță valorică din care iriază norme, principii, strategii, scopuri și obiective determinate, care direcționează procesul de formare a tinerei generații. Idealul educativ în sine nu este funcțional decât în măsura în care permite o „traducere” în secvențe deziderabile sau normative, prin redimensionări și „concretizări” în funcție de realitățile și situațiile educaționale. Datorită gradului înalt de generalitate, idealul educativ poate deveni uneori inoperant, frizând utopicul (de pildă, pretenția de a forma „omul total”, în anumite circumstanțe istorice), asta și datorită faptului că idealul educativ nu se decantează „natural”, în spațiul specific al activităților educative, ci se „decretează” din exterior – uneori cu emfază –, din partea unor instanțe politice, de pildă. Așa se face că idealurile educaționale sunt expuse conjuncturilor istorice, conțin o doză importantă de „irealitate”, *ele mai mult se declamă decât se înfăptuiesc*. Nu trebuie însă trasă concluzia că ființarea idealurilor educative este iluzorie sau că acestea nu ar avea nici un rol. Dimpotrivă, idealul educativ determină și forțează realitățile educative să urmeze un anumit traseu valoric, filtrează – selectiv – o serie de imperative supraordonate, ghidează și legitimează axiologic strategii educative, sancționează trasee periferice sau rezultate educaționale catastrofice. Funcția idealului este potențată și de faptul că idealul educației nu este un model standard, impus o dată pentru totdeauna, ci un model dinamic ce permite redimensionări în funcție de câmpul de posibilități în care are loc educația.

Idealul educației creștine este desăvârșirea potențialității omului, perfecționarea sa, dezvoltarea tuturor capacităților de care el este susceptibil. Raportul dintre factorii formării omului este înțeles într-o perspectivă deosebit de modernă în Sfânta Scriptură.

Astfel, mediul și educația au un rol important, nefiind însă eliminată premisa ereditară. În concepția creștină, omul este responsabil de zestrea pe care o primește, este pătruns de obligația înnulțirii „talanților” dăruți. Se cunoaște pilda semănătorului, atât de relevantă pentru importanța influenței mediului: „Iată, a ieșit semănătorul să semene. Și, pe când semăna, unele semințe au căzut lângă drum și au venit păsările și le-au mâncat. Altele au căzut pe loc pietros, unde n-aveau pământ mult și îndată au răsărit, că n-aveau pământul adânc. Iar când s-a ivit soarele, s-au pălit de arșiță și, neavând rădăcină, s-au uscat. Altele au căzut între spini, dar spinii au crescut și le-au înăbușit. Altele au căzut pe pământ bun și au dat rod: una o sută, alta șazeci, alta treizeci. Cine are urechi de auzit să audă” (Matei 13.3-9). Credința, ca scop al educației creștine, este asemenea grăunțului de muștar, care, cu toate că este cea mai umilă sămânță, dacă întâlnește mediu prielnic se transformă și devine mai mare decât toate legumele și se face pom. Valorile centrale ale religiei iudeo-creștine sunt: libertatea, dragostea față de celălalt, dreptatea și adevărul. Profesorul de religie va localiza acele pasaje ale textelor sacre în care valorile sus-menționate sunt conținute, exprimate, concretizate, le va explica și comenta împreună cu elevii. De asemenea, va decela respectivele valori prin inducerea acestora din comportamentele exemplare ale principalilor sfinți sau ale persoanelor simple.

Religia presupune o latură intelectuală (stratificată în dogma sau concepția religioasă respectivă), o parte afectivă (ipostaziată prin trăirile de respect și evlavie) și o dimensiune activ-participativă (consumată în cursul ritualurilor, ceremoniilor sau în viața curentă). Să încercăm acum, împreună cu Ștefan Bărsănescu (1934, pp. 644-647), să aducem o serie de precizări referitoare la conținutul educației religioase:

1. Orice om râvnește să parvină la un sens al lumii și al vieții. Acest sens este identificat într-un principiu primordial, etern și absolut, care transcende facticitatea și imediatitatea, uneori devoratoare, ale prezentului circumscris. Cine tânjește după acest sens înalt, ajunge cu necesitate la principiul suprem numit Dumnezeu. Din acest punct de vedere, educația religioasă apare ca o datorie de îndrumare a tinerei generații către acest principiu suprem. Este adevărat că noțiunea de Dumnezeu este destul de dificil de gândit și reprezentat. Ideea de Dumnezeu, ca principiu absolut, este raportată la relativitatea experiențelor și a trăirilor individuale. Dar prin aceasta se asigură o deschidere a individului, care altfel este limitat, către cele mai largi și generale orizonturi spirituale. Trebuie recunoscute două dimensiuni ale fenomenului religios: mai întâi, faptul că se cere a fi recunoscută dimensiunea religioasă a culturii și a doua dimensiune, faptul că tinerii trebuie să ajungă la pragul percepției semnelor religioase, să devină sensibili la dimensiunile sacre ale existenței.
2. Orice cumulat ideatic tinde să se întrupeze și să devină act. Astfel, și în cazul fenomenului religios, interiorizarea și concepția religioasă se traduc direct și voluntar în comportamente și manifestări pe măsura reprezentărilor acumulate. Religia are o valoare practică pentru individ și colectivitate. Poate de aceea filosoful american W. James va susține că viața religioasă nu are nevoie de o conceptualizare și susținere rațională, de îndată ce ea are consecințe practice imediate și rezultate folositoare pentru omenire. „Sentimentul religios – susține filosoful amintit – e para de foc care arde pasiunile josnice, forța care ocrotește pe om în fața cauzalității cosmice, sursa de energie, dezinteres și perseverență” (*apud* Bărsănescu, 1935, p. 646). Educația religioasă ne poate face mai buni și mai impasibili la vitregiile și calamitățile existențiale. Desigur că se poate realiza acest echilibru comportamental și pe alte căi. Dar, pe mulți

oameni, credința religioasă îi menține într-o integritate existențială și îi îndreaptă pe traiectul unei vieți mai echilibrate.

Accederea spre valorile religioase și, mai ales, către treapta cea mai înaltă – sfințenia nu este ușoară și lipsită de piedici. Acest drum presupune multă forță și activism din partea individului. „Toți cei care intră în această frumoasă luptă dură, cu multe piedici și totuși ușoară, să știe că trebuie să se arunce oarecum în focul ispitelor și al luptelor cu ei înșiși, dacă voiesc să primească într-înșii focul cel nematerialnic. Să se cerceteze fiecare pe sine și apoi astfel să mănânce această pâine cu ierburi amare și să bea din paharul acesta cu lacrimi, pentru ca sfârșitul acestei lupte să nu-i fie propria condamnare” (Ioan Scărarul, 1994, p. 146).

3. Educația religioasă are și consecințe culturalizatoare. Religia este o formă de spiritualitate care poartă anumite valori și este creatoare de valori. Ea dă consistență acțiunilor noastre și umple cu sens acte aparent banale. Ea ne îngăduie accesul în lumea altor valori cu care, în mod fericit, se completează: valorile morale, artistice, tehnice etc.
4. Există și o altă rațiune pentru realizarea unei educații religioase în spațiul nostru cultural: un motiv istoric și național. A educa în spiritul valorilor creștine înseamnă a ne racorda la evenimente ale trecutului neamului nostru. Cultura românească veche s-a clădit și s-a concentrat, într-o anumită perioadă, pe spiritualitatea ortodoxă. Chiar și modul de răspândire a unei religii contribuie la identitatea confesională. Dumitru Stăniloae arată că, spre deosebire de Biserica din Apus, cea din Răsărit „a extins mesajul creștin prin inițiativa particulară a sfinților și martirilor, nepreocupați de nici o tendință de cucerire, ci numai de trebuința lor interioară de mărturie a credinței, însoțită de viața în simplitate, de smerenie, de sacrificiu total și de bunătate impresionantă” (Stăniloae, 1992, p. 24).

Exigențele de ordin axiologic trebuie să penetreze orice încercare de instituire a finalităților educației. Prin finalități se conturează scopul ultim și cel mai înalt al perfecțiunii umane. Ca atare, relaționarea cu sistemul de valori este de neconceput, în acest context. Desigur, în interiorul fiecărui cult sau confesiune, se pot închea funcții și obiective diferențiate, ce se vor urmări în plan practic. Dar, în general, aceste obiective și strategii vor avea ca puncte comune exigențele de ordin general pe care le-am sugerat mai sus. Este știut că în societate pot ființa – simultan – mai multe idealuri valorice care vizează personalitatea umană. Nu-i mai puțin adevărat că, în anumite circumstanțe, se pot ipostazia diferite incompatibilități și chiar tensiuni în câmpul valoric, privitoare la ideea de om. Omul se poate construi și din perspectivă religioasă, și din perspectivă laică. Teoria și practica pedagogică trebuie să selecteze și să concentreze acele idealuri valorice cu potențial maxim în propensarea omului și umanității pe traiectul plenitudinii și perfecțiunii existențiale. De aceea, nu se poate neglija finalitatea omului, explicitată din perspectiva creștinismului. Iar dacă e să dăm crezare lui Kant, care a înțeles ca nimeni altul funcționalitatea unei idealități (în plan cognitiv, etic și estetic), ar trebui să fim de acord cu principiul pedagogic conform căruia „copiii nu trebuie crescuți după starea de față a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor, adică idealul omenirii și al întregii sale meniri” (Kant, 1992, p. 15). În fond, trebuie să recunoaștem – odată cu filosoful din Königsberg – că schița unei teorii asupra educației este un ideal nobil, care nu ar vătăma cu nimic atunci când noi nu am fi în stare să-l realizăm. „Un ideal nu este altceva decât concepția unei perfecțiuni care nu s-a întâlnit încă în experiență... Ideea

unei educații care să dezvolte în om toate dispozițiile sale naturale este absolut adevărată” (p. 12). Idealurile ne livrează nu doar valori absolute, imuabile, ci și trepte valorice, care – unele dintre ele – sunt pe „măsura” omului. Și chiar dacă mai rămâne un „rest” ideatic de neatins, nu putem nega funcția practică a *imposibilului* care „forțează” *posibilul* să se actualizeze.

7.1.2. Scopul educativ

Scopul educației religioase se poate diferenția într-un scop instructiv și altul formativ. Scopul instructiv vizează captarea de către elevi a unor cunoștințe specifice, cum ar fi :

- informații privind faptele și învățăturile lui Iisus Hristos ;
- importanța credinței creștine și a Bisericii întemeiate de Hristos ;
- specificul istoric și rânduielile acestei Biserici ;
- principiile după care se călăuzește Biserica creștină.

Scopul educativ se concretizează prin :

- înfripirea, dezvoltarea și întreținerea sentimentului religios la copii și tineri ;
- formarea unor deprinderi de a gândi și făptui în spiritul normelor creștinești ;
- formarea unei coeziuni la nivelul comunitar pe baza principiilor morale creștine și a tradițiilor neamului nostru.

Încrezându-se în faptul că „această viață are preț prin ceea ce creăm în domeniul culturii” (p. 223), Ștefan Bărsănescu ajunge la concluzia că scopul educației este dublu : unul obiectiv, *de a lucra pentru păstrarea și sporirea valorilor obiective* și altul subiectiv, *de a face pe individ să se preocupe și să vibreze pentru valorile subiective și să poarte grija de a le păstra și spori* (p. 224). Considerăm că acest punct de vedere – oarecum generic – este extrem de actual și astăzi. Numai în măsura în care educația ne sensibilizează față de valorile autentice, ne aduce spre ele cultivându-ne nevoia de a le trăi, vehicula și chiar crea, numai atunci putem spune că am ajuns la statutul de personalitate demnă și autonomă. Cu cât contactul cu cultura autentică este mai profund și mai variat, cu atât câștigăm în libertate, plasându-ne în vecinătatea unor valori fundamentale, de bine, de frumos, de dreptate, de adevăr. Ieșirea din inerția existențială, marile revoluții în plan individual și social sunt condiționate de manierele diferite de a ne raporta la fondul cultural (Whitehead, 1962, p. 2). Incorporarea valorilor culturii este o șansă reală pentru desăvârșirea a ceea ce eticienii numesc *personalitatea morală*, caracterizată prin libertatea alegerii, voinței, dorinței și autocreației, prin diminuarea dependențelor (sau eventual prin conștientizarea și stăpânirea acestora) față de alții și față de instanțele superioare, într-un cuvânt, prin *autodeterminare morală*. Iar în ansamblul cultural, religia vine cu o notă proprie și valori care nu pot fi neglijate decât cu riscul sărăcirii individului și culturii înseși.

7.1.3. Obiectivele educaționale

Obiectivul educațional este ipostaza cea mai „concretă” a finalităților și desemnează tipul de schimbări pe care procesul de învățământ îl așteaptă și/sau îl realizează. Obiectivele educaționale se referă întotdeauna la achiziții de încorporat, redate în termenii unor

comportamente concrete, vizibile, măsurabile și exprimabile. Dacă scopul educativ vizează evoluții și schimbări mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental, obiectivele educaționale au în vedere achiziții concrete, detectabile, observabile în mod direct. Obiectivele educaționale se deduc din scopurile educației. Desigur că obiectivele poartă pecetea idealului educativ existent la un moment dat ; ele sunt „colorate” de această idealitate. Dar determinarea nu este atât de puternică încât obiectivele să fie extrase direct din idealul educațional. După cum am sugerat, idealul proclamat la un moment dat poate fi pus în chestiune. Idealul poate fi remaniat sau revitalizat, de jos în sus, de la obiective – prin scopuri – către ideal, printr-un proces de epurări și decantări valorice, de intercondiționări reciproce, care să conducă la un spor calitativ, de adecvație și „realism” al acestuia. După cum și obiectivele sau scopurile recuperează sau „traduc” secvențe mai mari sau mai mici ale idealului educațional. Sensurile de deplasare pe axa finalităților se pot schimba, în funcție de realități și conjuncturi socioistorice. Contează însă să se mențină un echilibru funcțional și să se realizeze contaminarea permanentă cu valori, dinspre finalitatea ce le polarizează mai întâi către celelalte.

Finalitățile educației – ca unități dinamice dintre ideal, scop și obiective – sunt rezultate ale unor opțiuni mereu în mutație și, ca atare, ele nu pot fi prescrise o dată pentru totdeauna. Ele trebuie să permită deschideri față de valori variate, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât și societatea. Climatul axiologic se pare că alimentează consistent finalitățile educației, imprimându-le o dinamică specifică și o importanță considerabilă. „Câtă vreme aceste valori nu sunt recunoscute, explicate, apărute, dar și criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) grevează procesul educativ. De aici trebuie să plecăm și aici trebuie să revenim întotdeauna. De aceea, oricare ar fi nivelul la care el lucrează la un moment dat (obiectiv intermediar, obiectiv operațional etc.), educatorul și, cât mai repede posibil, *learner*-ul ar trebui, în orice împrejurare care cere o decizie, să își pună din nou problema compatibilității și a coerenței cu finalitățile, cu scopurile și valorile care delimitează nivelul respectiv” (Landsheere, 1979, p. 255).

Ca valori fundamentale, finalitățile educației, sub aspectul priorităților, suportă anumite transformări. Dacă în mod tradițional obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoștințelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii care să vizeze – în primul rând – formarea unor atitudini și capacități spirituale, apoi dobândirea de priceperi și deprinderi, după care urmează asimilarea de cunoștințe (cf. Văideanu, Rassekh, 1987, pp. 148-149). Noua triadă a obiectivelor vine în întâmpinarea imunizării individului în fața enormei mase informaționale și în sprijinul dobândirii autonomiei intelectuale și spirituale a persoanei.

Actualele documente curriculare aduse de procesul de modernizare a învățământului românesc introduc și alte concepte ce redau ipostaze ale finalităților educative. Astfel, apar două concepte : obiectivele-cadru și obiectivele de referință.

Obiectivele-cadru sunt acele obiective cu grad ridicat de generalitate și de complexitate. În calitatea lor de dominante disciplinare, ele se referă la formarea unor capacități și atitudini specifice disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

Obiectivele de referință specifică rezultatele scontate ale învățării pe fiecare an de studiu și urmăresc progresia în achiziția de competențe de la un an de studiu la altul.

7.1.4. Operaționalizarea obiectivelor educaționale

Pentru a deveni funcționale, dar și din rațiuni strict teoretice, obiectivele au fost delimitate și clasificate în mai multe grupe. Profesorul de religie va opera cu diferite seturi de obiective, pe care le va desluși și ordona la lecțiile pe care le proiectează și dirijează.

1. Astfel, în funcție de *domeniul la care se referă*, analiștii au propus o triplă compartimentare :

- obiective cognitive* (care se referă la transmiterea și asimilarea cunoștințelor specifice de ordin dogmatic, teologic, de istoria credințelor religioase etc.);
- obiective afective* (ce vizează formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor de iubire și evlavie);
- obiective psihomotorii* (centrate pe formarea unor conduite dezirabile în biserică sau în afara ei : închinarea, manipularea unor obiecte religioase etc.).

Fără a intra în prea multe subtilități analitice, vom evoca cea mai cunoscută taxonomie a obiectivelor (referitoare la primele două clase), avansată de B.S. Bloom și colaboratorii săi (Bloom, 1977). Astfel, taxonomia obiectivelor cognitive se ordonează după un criteriu structural, cel al complexității crescânde, și ea cuprinde următoarele categorii : cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea. Taxonomia obiectivelor afective – poate cea mai discutată categorie a finalităților – cuprinde, după Bloom, următoarele categorii sau etape în achiziționarea unor atitudini, valori, interese etc. : receptarea (participarea), răspunsul (reacția), aprecierea (evaluarea), organizarea, caracterizarea prin apreciere sau printr-un complex de aprecieri. Cât privește taxonomia obiectivelor din domeniul psihomotor, exemplificăm cu sugestiile lui A.J. Harrow (vezi Noveanu [coord.], 1977, p. 61), care explicitează următoarele categorii : mișcări reflexe, mișcări naturale sau fundamentale, capacități perceptive, capacități fizice, deprinderi motrice și comunicarea nonverbală.

2. Un al doilea criteriu de diferențiere a obiectivelor îl constituie *nivelul de generalitate/concrețitudine* (cf. Landsheere, 1979), în conformitate cu care se pot degaja trei clase de obiective :

- obiective generale*, care au un caracter global, abstract și se referă la o anumită latură a educației;
- obiective medii*, finalități relativizate la discipline școlare, particularități de vârstă ale educaților etc.;
- obiective particulare*, care se referă la performanțe concrete, stabilite prin prelucrarea materiei de studiu pornind de la programa școlară și de la manual. Acestea sunt sarcini concrete, care vor fi finalizate în comportamente vizibile, măsurabile.

1. O mare importanță în practica instructiv-educativă o reprezintă *alegerea și explicitarea obiectivelor educaționale*. Din acest punct de vedere, merită să medităm mai mult asupra a două exigențe :

- regândirea unor priorități cu privire la fixarea obiectivelor (astfel, astăzi, se justifică o deplasare a obiectivelor către achiziții ce asigură învățarea învățării și dobândirea autonomiei intelectuale și spirituale (vezi Văideanu, 1988, p. 82);
 - exprimarea corectă a obiectivelor.
2. Al doilea aspect constituie ceea ce s-a încetățenit deja prin denumirea de *operaționalizarea obiectivelor*. A operaționaliza un obiectiv înseamnă a identifica o sarcină

educativă și a o explicita verbal în mod corespunzător. Un obiectiv este operaționalizat atunci când :

- s-a delimitat o *secvență* comportamentală observabilă, care poate fi evaluată;
- s-a enunțat în mod comprehensiv respectiva sarcină.

Modelele practice de operaționalizare diferă de la un autor la altul. Prin coroborarea mai multor sugestii, vom propune următorul evantai de condiții, ce se cere a fi respectat în procesul de dimensionare și de formulare a obiectivelor :

- obiectivul vizează activitatea elevilor și nu a profesorului;
- obiectivul trebuie să fie în principiu realizabil, să corespundă particularităților de vârstă, experienței anterioare a elevilor etc.;
- obiectivul va descrie comportamente observabile și nu acțiuni sau procese psihice interne;
- obiectivul desemnează un rezultat imediat al instruirii și nu unul de perspectivă, neidentificat în timp și spațiu;
- în obiectiv se vor enunța atât condițiile de realizare a sarcinilor, cât și criteriul performanței, al realizării acestora;
- exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se va face prin apelul la „verbe de acțiune” : a recunoaște, a identifica, a utiliza, a aplica, a distinge, a reda, a produce, a proiecta, a rezolva, a propune etc.;
- fiecare obiectiv va viza o operație singulară și nu un comportament compozit, greu de analizat și evaluat;
- obiectivele nu se vor repeta prin reformulări diferite; ele trebuie să fie unice, congruente logic și valide axiologic.

Trebuie făcută observația că unele comportamente dobândite în școală, cum sunt și cele stipulate la ora de religie, sunt dificil de surprins în obiective operaționalizate. De pildă, procesele afective nu pot fi întotdeauna observate, cu atât mai puțin măsurate. Iubirea sau credința religioasă nu se materializează întotdeauna în acte expresive exterioare, ce suportă „măsurători”. Pretenția de a operaționaliza orice obiectiv se lovește de niște praguri care nu pot fi surmontate. Nu este mai puțin adevărat că sunt și situații, comportamente care nu pot fi anticipate, prefigurate, cerute explicit în practica didactică. Smerenia sau caritatea sunt valori care se sedimentează în timp, și nu imediat după o anumită secvență de instruire.

Un aspect care nu trebuie neglijat este cel referitor la posibilitatea operaționalizării, care este variabilă și ține de specificul disciplinelor ce se predau în școală. Obiecte de învățământ precum matematica, fizica, chimia, gramatica etc., care operează cu structuri algoritmice, sunt mai disponibile pentru obiectivele definite operațional. La disciplinele ce cultivă creativitatea, atitudinile, convingerile etc., posibilitățile de operaționalizare se diminuează. Un cadru didactic care încearcă să operaționalizeze obiective trebuie să fie atent la o serie de capcane posibile :

- dacă ordonarea obiectivelor pe axa simplitate-complexitate este benefică pentru toți elevii (fiecare elev trebuie să urmeze același traseu?);
- dacă nu cumva, la un moment dat, obiectivele devin acaparatoare, uitându-se de finalități mai cuprinzătoare;
- dacă prin operaționalizarea excesivă nu se ajunge la o atomizare și secvențiere a comportamentelor, astfel încât acestea să nu mai posedă nici o relevanță didactică;

- dacă din dorința exactității, în circumscrierea sarcinii, nu se ajunge la o artificializare a procesului instructiv-educativ;
- dacă nu cumva educația, riguros prescrisă prin obiective, nu conduce la manierism și mecanizare în predare etc.

Aceste virtuale limitări nu trebuie să ne sperie, ci să ne facă să medităm mai mult la „punerea în pagină” a finalităților pe care le urmărim. Profesorul de religie va realiza un echilibru optim între obiectivele de ordin cognitiv, afectiv și psihomotor, în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor săi, dar și în acord cu specificul temei predate. În programa școlară sunt teme care se pretează mai mult la obiective de cunoaștere, altele cer obiective afective, iar unele activități pretind obiective psihomotorii. Nu-i mai puțin adevărat că toate conținuturile vor fi operaționalizate prin invocarea tuturor obiectivelor, în ponderi diferite, dar printr-o complementaritate atentă și inspirată.

7.2. Principii și reguli de realizare a educației religioase

7.2.1. Principiul autonomiei și respectării libertății individuale

În accepțiunea creștină, libertatea își are sorginea în actul Creației. Omul a fost creat de la început ca o ființă liberă, oferindu-i-se posibilitatea de a-l alege pe Dumnezeu și de a se mântui prin el. Dumnezeu nu silește persoana să-l urmeze, nu pătrunde forțat în sufletul său, ci își semnalizează discret prezența, lăsându-i omului libertatea să aleagă singur între mai multe variante: „Iată, stau la ușă și bat; de va auzi glasul Meu și va deschide ușa, voi intra la el și voi cina cu el și el cu Mine” (Apocalipsa 3.20). Credința religioasă nu are demnitate valorică dacă nu se bazează pe adevărul liberă a persoanei. Presiunea implicită sau explicită, de ordin psihologic sau fizic, alterează sau desfigurează temeiul credinței. „Adevărul vă va face liberi” – spune Iisus Hristos, așadar trebuie să accedem în mod necondiționat spre adevăr. „Dacă religia e fondată pe principiul autorității și alienării credincioșilor, ea nu este adevărată. Adevărul religios propune o eliberare” (Veillard-Baron, 1998, p. 233). Diversitatea opțiunilor nu se manifestă prin credința simultană în mai multe adevăruri oferite de diverse religii. Orice credință personală autentică este „centrată” către un adevăr unic, pe care încerci să ți-l apropii. Experiența religioasă nu este universalistă, multireferențială, înmagazinând diverse „adevăruri”, preluate și amalgamate după bunul plac. Ești liber să crezi într-un Dumnezeu sau altul (!) sau să nu crezi în nici unul, dar nu poți în nici un caz să crezi în mai mulți în același timp. Credința este și o formă de responsabilizare, un exercițiu de fidelitate, de slujire a unui singur Dumnezeu.

Opțiunea pentru un mod de viață religioasă sau secularizată este o problemă personală, intimă. „Practicarea religiei constă, prin însăși natura sa, în primul rând în acte interioare voluntare și libere prin care omul se îndreaptă direct spre Dumnezeu: astfel de acte nu pot fi nici impuse, nici interzise de o putere pur omenească” (Conciliul Ecumenic Vatican II, 1990, p. 249). Principiul libertății alegerii în cunoștință de cauză este încălcat, pe de o parte, atunci când educația este substituită de inculcare, ce se exercită la o vârstă când individul nu are încă discernământ și, pe de altă parte, dacă cei chemați pentru realizarea educației religioase fac presiuni psihologice sau nu-și păstrează neutralitatea și onestitatea argumentativă în raport cu obiectul pledoariei lor.

Libertatea religioasă este o ipostază a drepturilor omului. Această libertate constă în aceea că toți oamenii trebuie să scape de orice constrângere, ca indivizi luați izolați sau în grupuri, de la orice putere constrângătoare ce contravine conștiinței intime, personale. „Comunitățile religioase au și dreptul de a nu fi împiedicate să-și propovăduiască și să-și mărturisească public credința, oral sau scris. Însă în răspândirea credinței religioase și în introducerea unor practici, ele trebuie să se abțină întotdeauna de la orice fel de acțiune care ar aduce o constrângere sau o atragere necinstită ori incorectă, mai ales când e vorba de persoane lipsite de cultură sau de resurse. Un astfel de mod de a acționa trebuie considerat ca abuzare de dreptul propriu și lezare a dreptului altora” (Conciliul Ecumenic Vatican II, 1990, p. 250). În concretizarea acestei libertăți este prezentă responsabilitatea individuală sau socială. „Legea morală obligă pe fiecare om și grup social să țină cont, în exercitarea drepturilor lor, de drepturile altora, de îndatoririle față de alții și de binele comun al tuturor. Cu privire la toți trebuie acționat cu dreptate și umanitate” (Concile oecuménique Vatican II, 1966, *L'Église dans le monde*, p. 360). Adevărul se cere a fi căutat după maniera proprie persoanei umane și naturii sale sociale, mai exact, printr-o liberă căutare, prin educație și formare pentru autonomie, pe bază de schimb și dialog interconfesional.

Se știe că formarea etică a personalității se fundamentează pe autonomia subiectului, pe acceptarea universalității valorilor autentice. O valoare particulară a unei religii oarecare nu trebuie impusă prin constrângere în detrimentul altei valori de aceeași natură. Înainte de toate, elevul trebuie pus în situația de a alege în cunoștință de cauză. În materie de valori, educația „trebuie să informeze asupra posibilităților, a tuturor posibilităților, etalând relațiile cu diversele civilizații pe care le-au secretat sau le mai secretă încă” (Legrand, 1991, p. 73). Se cuvine să fie relevante acele valori și acele doctrine care pot contribui la accentuarea libertății și responsabilității omului. „Religia nu este exclusă din zona acestei formări intelectuale. Ceea ce este exclus sunt dogmele prezentate ca fiind absolute și punerea într-o perspectivă de inferioritate a câmpului religiilor. Căutarea unui fundament transcendent al demnității umane este recunoscut ca valabil și exploatat ca atare” (Legrand, 1991, p. 73).

Apropierea față de sufletul unui copil se va face cu cea mai mare precauție și cu o neîntrecută iubire. Rămâne la fel de actuală chemarea lui Simion Mehedinți exprimată cu peste jumătate de secol în urmă: „Nu te amesteca în conștiința nimănui. E o supremă cruzime să încerci a apăsa pe sufletul cuiva. Între naștere și moarte e o singură viață, nu două. Cu ce drept te amesteci în forul interior al altui suflet? Orice om își are socoteala sa cu eternitatea, dacă sufletul lui e capabil de o astfel de mare socoteală. Crezi oare că poți veni polițieneste să robești inima cuiva? Poți să pui pe cineva cu de-a sila pe rug; îi poți sfâșia carnea de pe oase, [...] poți să-l prefaci în cenușă... Se poate. Dar stăpân pe cugetul și pe simțirea altuia nu poți fi prin silnicie niciodată. Un singur imperativ e valabil: al iubirii. O singură cale poate duce spre reală înduplecare: să nu te atingi de libertatea de conștiință altfel decât prin puterea argumentării. Lasă-l deci pe fiecare cu legea lui. Iar dacă ți se pare că nu-i potrivită cu adevărul, pune-i în față convingerile tale, dar cu toată cumpătarea cuvenită” (Mehedinți, 1835, p. 15). Libertatea este atât premisă, cât și efect al credinței religioase.

Orice educație se realizează într-un câmp de înalte forțe psihologice care-l predispun pe copil la multiple situații contradictorii, confuzii, dereglări. Nu există exercitare a educației fără influențe, fără direcționare, fără intenționalitate. „Libertatea nu se învață *in vitro*. Ea se deprinde exersând și trebuie întotdeauna s-o acordezi în fața celui care a

produs proba formală că este demn de a se servi de ea... A da libertate antrenează întotdeauna pericolul ca aceasta să fie prost utilizată. A priva oamenii de libertate este, evident, un mijloc de a limita pericolele; acesta nu este un mijloc sigur de a educa" (Piveteau, 1977, p. 67). Iluzia non-intervenției, arborată și clamată de atâția, în virtutea libertății absolute a copilului, este la fel de inoperantă și în domeniul educației religioase. Este indispensabilă o minimă intervenție, o clară dimensionare a scopului, o proiecție a traseului de parcurs. Trebuie însă reținută de la pedagogia curentului „educației noi” ideea conform căreia educația se poate realiza mediat, prin intermediul condițiilor ambientale, și nu printr-o inculcare directă, forțată a unor norme și principii. Copilul va întâlni sau va fi integrat în prilejuri de învățare, fără ca acestea să devină pentru el constrângătoare. Avea dreptate Ion Nisipeanu, adept al unei pedagogii active moderate, când preconiza un învățământ religios care „să-și mascheze pe cât posibil intențiile lui didactice și educative, să urmărească o asimilare cât se poate de lentă a noțiunilor religioase, să evite predicele morale, adică raționalismul excesiv, să caute a forma bune deprinderi în copii prin crearea unui mediu moral, în care ei să primească sugestii morale și determinări spre conduită morală” (Nisipeanu, 1924, p. 21). O pedagogie religioasă va renunța pe cât se poate la autoritatea învățătorului ca singurul deținător al puterii, al înțelepciunii, al adevărului. Educația religioasă nu trebuie să agraveze sentimentele de culpabilitate sau de incertitudine morbidă; e nevoie de o religie vie, adevărată și nu de una rigidă, impusă cu de-a sila, care îmbie mai mult la indiferență sau cinism (cf. Delpierre, 1971, p. 185). Există o continuitate și o complementaritate între pedagogia laică și pedagogia religioasă. Principiile etice și valorile fundamentale trebuie să le penetreze pe ambele. Unitatea dintre cele două filosofii educaționale este dată de platforma axiologică și de răsfrângerile ei asupra praxisului educațional, care poate să conducă la înflorirea și expansiunea spiritului uman.

Unii teologi constată că libertatea de credință comportă note aparte, că aceasta presupune, totuși, anumite determinări. Philibert Secretan vorbește de o „libertate fericită”, prin renunțarea la libertatea terestră, banală. „Cea mai mare libertate rezidă în suspendarea exercițiului libertății în care eu aleg, mă determin sau caut să pun marca mea *contra* a ceea ce există deja, refuzând să mă las marcat de Altul... Ascultarea fiind *ethosul* credinței, nu există libertate creștină dacă în credință nu există eliberare... Când se vizează drepturile lui Dumnezeu, libertatea omului este de a se supune, de a iubi golindu-se de sine și suspendându-și libertatea de emancipare care nu este alta decât ivirea, necesară și radical provizorie, a eului. Căci *acolo unde eu sunt*, El trebuie să vină să mă elibereze de mine însumi” (Secretan, 1989, p. 83). Așadar, libertatea religioasă este una condiționată – dar de o singură instanță: de Dumnezeu.

7.2.2. Contextualizarea principiilor didactice în predarea religiei

Realizarea educației religioase este facilitată de respectarea unor principii didactice. Fără a intra în detalii, vom spune că toate principiile didactice generale cunoscute vor fi respectate și se vor contextualiza în funcție de specificul predării religiei.

1. Un prim principiu cu valoare operațională în cazul predării religiei este cel al *respectării particularităților de vârstă și individuale*. Această regulă ne atenționează că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară și să nu trecem peste limitele pe care le îngăduie vârsta și caracteristicile individuale. Educația în conformitate cu natura (fie în sensul imprimat de J.A. Comenius, după care este

indicat să luăm lecții de la grădinar, care nu forțează natura, fie în sensul dat de J.-J. Rousseau, după care suntem obligați să respectăm natura interioară a copilului, să plecăm de la aceasta) pare a fi o regulă de aur în realizarea educației spirituale. În măsura în care este pusă în paranteză persoana, efectul educativ este diminuat sau nul. Nu ne putem juca sau nu putem face experimente cu sufletele copiilor. Firea omenească își are un mers firesc, care trebuie cunoscut și respectat. Asta nu înseamnă că nu se acceptă anumite condiționări. „Ordinea este necesară; omul trebuie deprins a se supune; elevii vor fi îndrumați, și-i putem îndruma fără a ne folosi de constrângerea întemeiată pe frică. Școala trebuie să dezvolte spiritul de inițiativă, practica solidarității și noțiunea răspunderii. Copiii și adolescenții sunt accesibili oricărui apel la demnitatea lor de om și disciplina este ușoară dacă educatorul, conducându-i, va fi de partea lor și nu împotriva lor” (Demoor, Jonckheere, 1927, p. 352). Copilul va fi pus intenționat în contact cu stimulii religioși, altfel îi va afla prea târziu sau nu va mai fi capabil să-i valorizeze. Nu credem în ineismul unei trăiri religioase plenare. Dacă există o pornire înăscută către transcendent, aceasta trebuie clădită și fasonată contextual, în perimetrul unei religii date. Ne naștem creștini pentru că suntem botezați, dar devenim și ne formăm întru Hristos numai prin exerciții spirituale îndelungate, individuale. A respecta acest principiu înseamnă a face un învățământ religios natural, fără a impune, pedepsi sau anatemia. Profesorul de religie va căuta să afle trăsăturile caracteriale ale auditorilor săi, să perceapă fondul apercceptiv și de expectanțe al elevilor. Tot ce se dă elevilor va fi dimensionat în raport cu psihologia lor: conținuturile ideatice vor fi relativizate la vârste și persoane, relația dintre profesor și elev va fi reglată permanent în funcție de permisivitatea situațiilor psihologice.

Învățarea valorilor religioase nu trebuie să devină indoctrinare. Totul se va face cu tact și discernământ, pentru a nu stârni sau alimenta atitudinile de respingere. Intuirea premiselor, a cunoștințelor și reprezentărilor prealabile, a prejudecăților chiar, este o îndatorire de primă importanță. „Dacă educația religioasă este o experiență degradantă sau plicticoasă pentru un tânăr, notează Ross Campbell, el va avea tendința să respingă cea mai bună învățătură, în special dacă sunt implicate moralitatea și etica. Acest tip de situații îl face pe adolescent să fie împotriva problemelor religioase și să-i considere pe cei ce merg la biserică niște ipocriți, atitudine greu de corectat și care rămâne pentru tot restul vieții sale” (Campbell, 1995, p. 129). Se cuvine ca demersul pedagogic să permită detectarea câmpului de reprezentări religioase în care copilul este introdus pentru a cunoaște datele problemei și a acționa în consecință. După cartografierea reprezentărilor prealabile, profesorul se poate angaja în acțiuni de reconversie a reprezentărilor, conceptelor, în exerciții de transcodaj și resimbolizare pentru a scoate copilul din zona unei religiozități primare (animism, fetișism) și a-l ridica la nivelul unei religii reflexive, mature. Adevărurile nu se vor trunchia; mesajul se va prezenta în totalitatea sa la fiecare vârstă, fără denaturări.

2. O altă regulă importantă constă în *crearea unei atmosfere plăcute și interesante pentru copil sau tânăr*. Cum scrie I. Nisipeanu, „învățământul religios trebuie să fie afectiv, să trezească în copii sentimente vii și intense de plăcere, de pietate, de compătimire, de admirație față de Dumnezeu” (Nisipeanu, 1924, p. 17). Atât prin limbaj cât și prin conținut, profesorul se va apropia cât mai mult de sufletul copilului pentru a-i transmite informații și a-i deschide interesul pentru o serie de probleme de o profunzime și intimitate mult mai evidente decât cele relevate la alte discipline. Religia va alimenta setea de mister și pornirile metafizice care se manifestă la un moment dat. Tânărul are nevoie de idealitate, ca un „punct de fugă”, de căutare a unor supratemeiuri pentru

propriul sine și lumea în care trăiește. Interesele de ordin speculativ, estetic, moral pot fi potențate prin prezentarea și interpretarea unor fragmente teologice, fapte de viață care să concorde cu puterea de înțelegere a elevilor. Ca să fii interesant trebuie să eviți extremele, fie ale intelectualismului sterp (expuneri sofisticate), fie ale alunecării sentimentaliste (meditații și trăiri prelungite, contrafăcute).

3. Educația religioasă va fi *temeinică și durabilă*, predispunându-i pe elevi la o nouă demnitate a ființei, o rectitudine morală aparte, fortificând personalitatea elevului în fața unor evoluții decăzute ale realității. Durabilitatea este condiționată de aderarea elevului la un set de valori imperturbabile, care funcționează ca puncte de reper nu numai în situațiile critice, ci și în manifestările și desfășurările cele mai cotidiene. Se cere o atentă dimensionare a cantității și calității informației date, a expectanțelor și cerințelor, în așa fel încât să nu-i dezarmeze, dar nici să nu-i plictisească. Nu trebuie dat totul dintr-odată, ci câte puțin, gradat, noua cunoștință preluând, întărind și valorificând în chip natural vechea informație.

Multiple reguli ale Sfântului Vasile cel Mare comportă numeroase dimensiuni pedagogice cu trimitere directă către acest principiu. Când pune problema concentrării vieții întru Hristos, părintele capadocian vorbește despre necesitatea „neîmprăstierii minții”, întrucât „dacă mintea noastră se împrăstie la diferite lucruri, nu putem să împlinim desăvârșit nici o altă poruncă, nici însăși iubirea față de Dumnezeu, nici iubirea față de aproapele. Pentru că nu poate să învețe cineva cu precizie vreo artă sau știință, dacă mereu trece de la una la alta, și nici nu este cu putință să învețe una perfect de la altele, fără să cunoască cele ce sunt cerute (ca proprii) pentru împlinirea scopului. Deci trebuie ca acțiunile să corespundă scopului, pentru că prin procedee improprie nu se obține nimic drept (rațional), fiindcă nu se poate ajunge scopul fierăriei prin lucrarea olăriei (ceramicii), nici laurii atletici nu se câștigă prin exercitarea (cântarea) la fluier. Pentru fiecare scop se cere o muncă anumită și corespunzătoare. De aceea, și asceza exercitată după Evanghelia lui Hristos, pentru a plăcea lui Dumnezeu, se face prin îndepărtarea de grijile lumii și prin totala noastră înstrăinare de distracții” (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 226). Concentrarea atenției într-o singură direcție vine în întâmpinarea principiului temeiniciei și imprimării în timp a credinței și valorilor ei pentru cel educat.

4. *Principiul intuiției* primește o nouă conotație în cazul predării religiei. Preluând lecția lui Iisus de a recurge permanent la puterea exemplului și a faptei, profesorul este obligat să facă apel la un set de exemple concrete, de fenomene, de imagini cu putere de sugestie și de influențare a elevilor. Intuiția poate fi potențată prin intermediul limbajului simplu, colocvial, expresiv etalat cu prilejul povestirilor și istorisirilor. Intuiția nu trebuie înțeleasă numai în sensul strict, de vedere sau atingere a ceva, ci într-un sens mai larg, de a accede direct la un sens, la o înțelegere printr-o trăire și sesizare imediată, directă. „E vorba de intuiția sentimentelor – comentează C.A. Teodorescu (1990, p. 52). Nu numai la intuițiile exterioare ne vom referi, ci și la cele interioare, comunicarea simțămintelor sufletești și acest punct formează partea cea mai valoroasă din tot învățământul religios”. Acest principiu poate fi respectat când „persoanele” supranaturale primesc un caracter antropomorfic mai întâi și apoi sunt treptat despovărate și purificate de trăsăturile mundanului. Pentru copilul mic, Dumnezeu este înfățișat ca având calități asemenea tatălui sau mamei. „Sentimentul – scrie George Bota – nu se produce și nu se transmite cu abstracțiuni, ci printr-un flux sufletesc, prin curente reciproce dintre cei ce simt la fel. Pentru copil mai cu seamă, manifestările exterioare ale cultului îl fac să capete imaginea concretă, antropomorfică a lui Dumnezeu; pe câtă vreme Dumnezeu cules

din natură se pierde în nehotărât, este prea eteric, prea nedefinit. Un Dumnezeu psihologic este definit, viu, în imagini puternice, numai un astfel de Dumnezeu poate influența sufletul copilului” (Bota, 1929, p. 56). Principiul intuiției mai poate fi respectat prin prezentarea și comentarea materialelor iconografice din lăcașurile de cult, din muzee sau literatura de specialitate. Se pot alocă lecții aparte pentru punerea în contact a elevilor cu cele mai remarcabile opere plastice, literare, arhitectonice, cu puternice mesaje religioase și cu forță educogenă. Nu vor fi neglijate formele expresive mai noi, cum ar fi filmul cu subiect religios, în măsura în care acestea nu afectează sau desacralizează faptul religios în sine.

5. *Participarea conștientă și activă* a elevilor la lecție este un alt principiu didactic ce se pretează la educația religioasă. Acest principiu cere ca elevii să-și însușească ceea ce au înțeles în prealabil și să participe singuri la aflarea cunoștințelor pe care profesorii le propun (difuz, indirect) la un moment dat. Încălnația către activitate este ceva natural la copil, drept pentru care dascălul va valorifica atent această preocupare. Orice achiziție se face în jocul interacțional dintre interioritate și exterioritate. „Sufletul trăiește în el însuși, dar cu condiția de a ieși fără încetare din sine însuși; sufletul se dezvoltă în lume, dar cu condiția de a o depăși tot timpul. Sufletul este simultan în el însuși și în afara de el însuși, în lume, dar și în afara lumii” scrie un filosof al religiei (Maret, 1856, p. 233). Activizarea elevilor la ora de religie presupune menținerea lor într-o stare de trezie intelectuală, de încordare plăcută, de căutare a soluțiilor unor situații-problemă pe care profesorul le provoacă. A fi activ la religie înseamnă a gândi, a medita, a raționa, a merge pe firul unui gând, al unei idei. După cum putem sesiza, avem de-a face cu o activizare spirituală, o adâncire și interiorizare subiectivă, o autolămurire sau autoevaluare. Un învățământ religios este activ atunci când reușește să schimbe caractere, să zdruncine opinii și mentalități, să purifice de relele deprinderi, să formeze oamenii pentru mai bine și pentru mai frumos.

Răspândirea valorilor religioase nu se face prin supunere oarbă, prin sumisiune față de imperative. „Cultura religioasă poate să aducă o contribuție esențială la o deschidere mai largă la problemele sensului, la o educație privind faptul bizar, la priza distanțării, la ieșirea din sine ca o interogație existențială... Cultura religioasă [...] trebuie să câștige, de asemenea, într-o dialectică a creșterii și a cuprinderii, propria sa dimensiune educativă, care nu constă în a aduce răspunsuri gata făcute la întrebările oamenilor, ci de a pune întrebări vizavi de răspunsurile lor” (Nouailhat, 1992, p. 235).

6. În cazul educației religioase creștine, teologii mai propun respectarea a încă două principii didactice particulare: *principiul eclesiologic* și *principiul hristocentric*. Principiul eclesiologic pretinde ca toate cunoștințele și conduitele insinuate elevilor să vizeze cultivarea sentimentelor de iubire și respect față de Biserică, în calitate de „trup al lui Hristos”, loc al medierii cu Dumnezeu. Aplicarea celui de-al doilea principiu cere profesorului de religie sau preotului să accentueze în lecțiile sale ideea că credința creștină are în centrul ei pe Hristos, Dumnezeu-Omul, Învățătorul care dă putere, sens și viață tuturor creștinilor (cf. Radu, 1990, p. 37).

Principiile și regulile invocate mai sus acționează corelat, prin coprezență și complementaritate, și nu autarhic, în chip izolat. Ele se vor raporta și la conținuturile concrete de transmis, la valorile și conduitele ce se vor difuza la elevi și clase de elevi.

7.3. Structuri curriculare la disciplina religie

7.3.1. Conținut al învățării și curriculum

Conținutul procesului instructiv-educativ în general constă din ansamblul structurat de valori din domeniile științei, culturii, practicii, sedimentate în societate la un moment dat, care devin puncte de reper în proiectarea și realizarea instruirii. Ca și obiectivele educaționale, conținutul învățământului, ca un cumul prelucrat de informații, deprinderi, trăiri afective, derivă din idealul educativ și sarcinile specifice pe care le are de îndeplinit educația în perspectiva inserției individului în prezent și mai ales în perspectivă. Referindu-ne la educația religioasă, prin conținut al învățământului înțelegem totalitatea cunoștințelor religioase selecționate și a intențiilor și valorilor comportamentale desfășurate, după anumite criterii, pentru a forma profilul moral-religios al copilului sau tânărului. Conținutul educației religioase se referă la o serie de elemente de ordin istoric, biblic, dogmatic, moral, liturgic, hermeneutic, cu efect direct asupra formării personalității religioase. Nu pot fi excluse cunoștințele de istoria religiilor, chiar dacă acestea au mai mult un caracter laic. Istoria religiilor, ca disciplină științifică, poate să provoace unele efecte secundare în chiar interiorul religiilor profesate la un moment dat de copii și tineri (cf. Williams, 1992, p. 44). Ea va predispuce pe indivizi la unele interogații cu privire la esența propriei religii.

Conținutul activității instructiv-educative religioase este dimensionat circumstanțial, în funcție de specificul și trăsăturile religiei de referință, de gradul de dezvoltare cognitivă a societății, de specificitatea culturală a unei comunități, de marile curente de idei devenite dominante, de interesele și năzuințele oamenilor. În perspectiva devenirii istorice, conținutul este mobil, comportă o anumită relativitate, întrucât cel puțin secvențe ale acestuia variază pe axa temporală. Conținuturile se diferențiază și de la un spațiu cultural la altul. Aceasta înseamnă că programele analitice pentru ora de religie diferă de la o țară la alta, de la o comunitate religioasă la alta. Nu trebuie neglijat aportul celorlalte discipline la realizarea educației religioase. Educația în spiritul valorilor religioase se face nu numai la ora de religie, ci și prin intermediul altor discipline, mai ales prin cele umaniste. În orice materie de învățământ se pot determina valori și semnificații ale existenței, care pregătesc terenul întâlnirii cu divinitatea sau întâresc unele sentimente formate deja.

Elementele conținutului învățământului sau ale curriculumului nu sunt întotdeauna manifeste și sesizate sau cuantificate. Literatura de specialitate propune și termenii de *conținut* sau *curriculum ascuns* (*hidden curriculum* sau *contenus cachés*). Teremenul de *conținut ascuns* implică valorile încorporate de elevi și clase de elevi, necuprinse în planificarea curriculară. Conținutul ascuns include influențe informale sau nonformale, datorate structurii socioculturale, mediului intim în care este integrat copilul, familiei, grupurilor stradale, factorilor de personalitate. O altă latură a conținuturilor ascunse este constituită din cultura unei școli (în sensul de ritualuri, reguli, conveniențe, proceduri; vezi și Ornstein, Levine, 1989, pp. 545-546). Facem observația că multe elemente ale educației religioase țin de acest conținut indirect, insinuat la nivelul comportamentelor și activităților profesorilor de religie, preoților, membrilor unei Biserici. Într-o colectivitate în care religiozitatea este puternică, infuzarea sentimentului religios este asigurată mai

ușor și mai direct prin difuziunea colectivă a conduitelor, prin imitare socială, conformitate și dorință de continuare a tradițiilor.

Sistemul actual al învățământului românesc admite un plan-cadru construit pe următoarele principii politice, didactice și epistemologice:

- principiul descentralizării și flexibilizării*, în funcție de specificul școlii, al comunității locale, al dorințelor elevilor, părinților, profesorilor;
- principiul descongestionării programului de lucru* al elevilor, al regândirii sarcinilor de studiu și de învățare ale elevilor;
- principiul eficienței*, prin valorizarea la maximum a resurselor umane și materiale din instituțiile școlare;
- principiul compatibilizării* sistemului național de instruire cu cel european sau mondial;
- principiul selecției și ierarhizării culturale* (stabilirea disciplinelor școlare și gruparea sau ierarhizarea lor pe categorii de discipline);
- principiul funcționalității* (prin luarea în considerare a particularităților de vârstă și individuale atunci când se prescriu anumite conținuturi de învățare);
- principiul coerenței* (integrarea pe verticală și pe orizontală a cunoștințelor, evitarea rupturilor sau a contradicțiilor disciplinare);
- principiul egalității șanselor* (delimitarea unor secvențe de conținut pentru toate categoriile de elevi);
- principiul relativizării* la persoane și al parcursului individual (prin postularea unor elemente de conținut diferențiate și personalizate);
- principiul racordării la nevoile sociale*, la piața muncii, la tradițiile culturale ale societății românești.

O altă problemă care trebuie abordată acum este relația dintre conținutul învățământului și conținutul științelor sau teoriilor care ființează la un moment dat. Simțul comun ne determină să observăm că științele nu sunt transferate în școală într-o modalitate mimetică, ci intervin anumite rigori în selectarea și ordonarea faptelor științifice, insinuate în programele școlare. Este nevoie de o transpoziție didactică, adică de o traducere a elementelor cunoașterii în elemente de conținut didactic, ceea ce presupune creativitate și intervenție activă, inspirată a cadrului didactic (cf. Chevallard, 1991, p. 22). La nivelul școlii, conținuturile sunt restructurate, simplificate, traduse în forme susceptibile de a facilita înțelegerea, a stimula interese, a produce satisfacția cunoașterii și folosirii elementelor achiziționate. Didacticizarea se poate realiza în două etape: didacticizarea care se realizează la nivelul programelor și manualelor școlare de către autorii acestora și didacticizarea din clasă, realizată de către fiecare educator. În general, didacticizarea presupune următoarele operații:

- detalierea temei de predat și specificarea competențelor de așteptat de la fiecare secvență în parte;
- integrarea cunoștințelor noi cu ajutorul celor vechi, înaintarea de la cunoscut la necunoscut;
- contextualizarea și personalizarea experiențelor cognitive sau acționale noi prin exemplificări, studii de caz, explicări suplimentare etc.;
- introducerea unor informații de relație (cunoștințe ce facilitează stabilirea de relații optime între concepte, explicații, metodologii etc.) ce se atașează obligatoriu informației de bază;

- stabilirea unor raporturi intradisciplinare și interdisciplinare la nivelul diferitelor tipuri de experiențe de învățare;
- folosirea unor metode didactice adecvate cantității și calității experiențelor cognitive transmise;
- armonizarea situației de predare cu situația de învățare (prin crearea premiselor de învățare încă din timpul predării);
- exploatarea valențelor formative ale evaluării și feedbackului în chip oportun (știut fiind faptul că întărirea răspunsurilor elevilor constituie un factor de motivare și accelerare a învățării);
- scoaterea în evidență a unor elemente de impact asupra dorințelor și necesităților elevilor, a unor seturi informaționale cu utilizare concretă, imediată etc.

În cazul educației în spirit religios, nu se va urmări structurarea unor discipline teologice sofisticate; în școală nu urmărim să formăm teologi docti, ci oameni cu convingeri și deprinderi religioase. Or, acest lucru presupune o relativizare a conținuturilor domeniilor teologice la trebuințe și expectanțe spirituale firești ale oamenilor, rezonante cu norme psihopedagogice. Se știe că fiecare disciplină școlară trebuie să constituie atât un domeniu de cunoaștere prelucrat pedagogic, cât și o modalitate de a cunoaște. Este normal ca fiecare disciplină să propună elevului un mod de gândire și interpretare a lumii, modalitate care garantează elevului investigații suplimentare. Elevilor trebuie să li se pună la dispoziție nu numai cunoștințe, ci și mijloace de a parveni la acele cunoștințe. Conținutul dimensionat pentru ora de religie va răspunde acestor cerințe minimale, de inserție, alături de adevărurile de credință, și a unor tehnici și forme spirituale care să proiecteze individul, prin interiorizare, înspre câmpul de idei și trăiri specific religiei. De aceea, lecția de religie nu se va reduce la un simplu expozeu speculativ, ci va antrena elevii în perspectiva unor trăiri, sentimente, conduite concordante cu cumulul doctrinar etalat. Dacă la ora de fizică, de pildă, cel de-al doilea aspect este imposibil de realizat (cum s-ar putea „trăi” teoria relativității lui Einstein?), la religie acest moment devine constitutiv și este obligatoriu (meditând, te adâncești în rugăciune, te proiectezi înspre ordinea divină).

Exigențe suplimentare în structurarea conținutului se cer a fi îndeplinite în condițiile realizării unei educații interculturale și interconfesionale. Trebuie să știm că nu suntem singurii oameni religioși și că drumurile către divinitate sunt multiple și diferite. În general, actualele planuri și programe școlare sunt centrate etnocultural și monoconfesional, satisfăcând, astfel, sentimentele naționale sau confesionale firești. Programele școlare clasice acordă o mare importanță unor discipline teoretice definite, mai ales în universități, printre care se află limba și literatura națională, geografia națională, religia națională sau dominantă etc. Programele interculturale propun decenterări și restructurări curriculare, în sensul abordării comparative și integrative a unor conținuturi de factură particular-național-confesională. Nu se abrogă prezența valorilor secvențiale, ale religiei de bază, de pildă, ci, dimpotrivă, acestea apar relaționate la standarde valorice mai largi, născute circumstanțial, în funcție de diversitatea etnoculturală și multiconfesională a spațiului școlar concret (vezi *L'Education interculturelle*, 1989). Se vor căuta elementele similare sau confluente existente la nivelul mai multor religii, care se vor regăsi la nivelul curriculumului. Valorile comune vor ființa ca liant în stabilirea legăturilor. Un punct de referință valoric ar putea fi pietatea, pe care o regăsim în creștinismul ortodox, în cel romano-catolic, în cel protestant sau neoprotestant. Dacă elementele dogmatice pot conduce uneori la

diferențe sau opoziții, pietatea reprezintă o valoare centrală care conduce la armonizare, la integrare, la unificare. Elementele ritualice însele pot conferi participanților sentimentul comuniunii și solidarității. Participarea în comun la săvârșirea unor ritualuri, rugăciunea ecumenică, reflecțiile sau analizele făcute de diferiți practicanți pot constitui prilejuri de întărire a legăturilor dintre religii sau confesiuni.

Cei care sunt responsabili cu fixarea programelor educaționale trebuie să se întrebe permanent la ce servesc cunoștințele incluse în conținuturi, care este valoarea lor de a accede la noi elemente informaționale, care este ponderea valorilor educaționale-scop și care este ponderea valorilor educaționale-mijloc (adică, a acelor achiziții care determină discernerea a noi realități într-o lume în permanentă mișcare) (vezi Hawley, 1975).

Atitudinea axiologică în conceperea și vehicularea conținuturilor ni se pare de mare importanță. Profesorii trebuie să dispună de suficientă mobilitate și autonomie în adecvarea permanentă a conținuturilor, stipulate prin documente școlare, la trebuințele elevilor. Nu întotdeauna cei care concep programe sau manuale sunt cei mai competenți, ei neputând anticipa complexitatea unor situații didactice determinate (ce vor elevii, cât pot asimila, ce trebuințe au, ce carențe prezintă etc.). Se cuvine ca dascălii să discearnă, cu simț de responsabilitate, ce conținuturi sunt pretabile în situațiile didactice pe care le creează sau le coordonează. Profesorii de religie trebuie să intervină creator în materia de predat și, la limită, să creeze noi conținuturi, să le regândească, să le adecveze la copiii cu care lucrează. Perspectiva axiologică este de bun augur și pentru concepătorii de planuri și manuale școlare. Aceștia trebuie să asimileze și să propună cât mai multe valori educaționale, validate social și pedagogic, să infuzeze consistent conținuturile educației religioase cu noi teme, idei, proiecte.

În condițiile multiplicării surselor informative, inclusiv pentru disciplina religie, șansa alegerii dintre mai multe manuale posibile, pentru un an școlar, este benefică și necesară. Această posibilitate ar fi atât în avantajul elevilor, printr-o mai puternică relativizare a informației la particularitățile concrete, cât și în avantajul profesorilor, care ar reuși mai ușor să realizeze o diferențiere autentică în învățare, pornind de la un cumul informațional, el însuși diferențiat și capabil de a induce individualizare și diversificare. Este știut faptul că un copil de la țară dispune de experiențe de viață oarecum diferite de cel de la oraș. De aceea, experiențele și povețele prezentate în cărțile de religie trebuie să fie în concordanță cu disponibilitățile aperceptive ale elevilor, formate cu ocazia unor prilejuri de viață diferite. Nu este exclusă și dirijarea atentă a elevilor în ceea ce privește citirea unor cărți cu substrat religios. Profesorul de religie va propune o bibliografie minimală, care să fie autentică și specifică cultului sau confesiunii respective și care să nu conțină denigrări sau deformări ale faptelor religioase.

În general, profesorul de religie trebuie să fie deschis și receptiv la mai multe surse și incitări valorice. Prezentarea dogmei religiei proprii nu trebuie să-l conducă la dogmatism. Este firesc ca raportarea la dogma proprie să prevaleze, dar nu prin repudierea miezului dogmatic al altor confesiuni. A afirma o dogmă este un lucru bun, pentru că prin aceasta se afirmă identitatea de sine. Dogmatismul însă înseamnă construirea unei identități dogmatice prin desființarea, criticarea, repudierea manifestă a substraturilor altor confesiuni sau religii. Or, principiul pedagogic și deontologic al afirmării de sine ar fi următorul: să ne înălțăm nu pe ruinele altora, ci prin vitalitatea și validitatea – afirmate și demonstrate – ale valorilor proprii.

7.3.2. Perspectiva interdisciplinară în proiectarea curriculară

Introducerea religiei printre disciplinele școlare de studiu a generat și următoarea problemă: educația religioasă cade numai în sarcina disciplinei religie, sau trebuie să devină un obiectiv și pentru celelalte discipline? Numai preotul (profesorul de religie) este chemat pentru îndeplinirea acestei sarcini, sau și alți profesori?

Plecând de la premisa că educația religioasă presupune mai multe componente și niveluri (cunoștințe, atitudini, conduite), unele dintre aceste achiziții având o complexitate cu totul aparte – stratificarea lor presupunând un timp îndelungat –, este cu totul normal ca această latură a educației să fie în atenția mai multor discipline și a mai multor profesori. Oricât de profunde și de diverse ar fi temele abordate la religie și oricât de bine ar fi pregătit dascălul de religie, nu se poate spera, numai pe o cale unidirecțională, la formarea unei culturi și conduite religioase autentice. Dacă educația intelectuală sau educația estetică beneficiază de mai multe discipline, care, simultan și parțial, contribuie la structurarea competențelor specifice, la fel și educația religioasă trebuie să constituie un obiectiv pentru mai multe discipline orientate și focalizate spre un scop unitar.

Facem observația că la ora actuală disciplinele școlare nu sunt „acordate” cu acest obiectiv, nu sunt fundamentate suficient pe o spiritualitate care să fie în consens cu credința creștină. Dimpotrivă, se pot identifica numeroase seturi informaționale disjuncte, rupte, în contrasens cu valorile religioase (văzi anumite teme din manualele de biologie, geografie, fizică etc.). Multe discipline școlare nu numai că nu contribuie la facilitarea formării religioase, ci, dimpotrivă, adâncesc distanțele, prezintă perspective unilaterale de înțelegere, seamănă confuzie sau atacă fățiș fundamente spirituale evidente. Nu pledăm pentru o reîntemeiere religioasă a tuturor obiectelor de studiu – de altfel unele rămân în continuare destul de neutre sau distante față de religie (cazul științelor exacte) –, dar o minimă punere de acord se cere a fi realizată cât mai grabnic prin reliefaarea elementelor comune ce țin de un fundament transcendent. Multe discipline de studiu, prin chiar temele prescrise de programe, au rămas în continuare „ateizate”, prin reliefaarea cu obstinație a determinărilor materialiste, factualiste și prin ocolirea deliberată a eventualelor implicații spirituale. Elevii sunt introduși în cele mai abstracte și sofisticate teorii științifice, neglijându-se incidențele și reverberațiile spirituale ale respectivelor teorii. Spiritul pozitivist precumpănește și este alimentat în maniere multiple. În loc de cultură științifică atotcuprinzătoare, tinerii noștri sunt împinși înspre frânturi explicative izolate pe care nu știu de unde să le iei, unde să le pui, ce importanță au.

Fiecare disciplină de studiu poate să arunce o lumină proprie asupra faptului religios. Diversitatea de perspective asigură o mai mare bogăție și soliditate a edificiului religios. Predarea științelor, în măsura în care nu conduce la închidere dogmatică, este un fapt deosebit de benefic pentru religie. După cum am arătat într-un capitol precedent, între științe și religie avem statornice relații de mutualitate și chiar convergențe explicative. La disciplina Istorie se poate da seama de diversele maniere de racordare a religiilor în devenirea socială, de reformare culturală a structurilor sociale. La diferite discipline artistice se pot aduce în atenție teme, motive religioase transfigurate prin intermediul limbajelor specifice.

Încât, un prin pas al interdisciplinarității trebuie realizat prin eliminarea dezacordurilor axiologice (valorice), prin diminuarea elementelor contradictorii care persistă încă în programele și manualele noastre școlare. Constituie o cerință deontologică eliminarea rupturilor și ambiguităților explicative existente încă la nivelul conținuturilor educative.

Nu este drept și onest ca informațiile dobândite de elevi la o disciplină să fie negate la altele. Cerința poate fi respectată întrucât, obiectiv privind lucrurile, din punct de vedere principial și constitutiv, nu există incompatibilități de netrecut între paradigmele științifice și credința religioasă. Să luăm cazul teoriei darwiniste, exemplul clasic în această privință: în măsura în care teoria invocată este prezentată – într-o manieră ipotetică, informativă – ca una dintre explicațiile posibile, ca un caz particular, ca un construct teoretic relativ (pentru că mai sunt și alte teorii despre originea omului) și nu ca singura teorie „adevărată”, ca o dogmă imuabilă, acest model explicativ nu mai contrastează atât de mult cu învățătura religioasă, iar din punct de vedere didactic prezența ambelor perspective (sau chiar a unor perspective multiple) nu mai constituie o slăbiciune deontologică, ci, dimpotrivă, o strategie ce invită la reflecție și creativitate personală.

Un al doilea pas al introducerii perspectivei interdisciplinare se poate realiza prin scoaterea în evidență la fiecare disciplină în parte (fără a forța nota) a dimensiunilor spirituale ale existenței, a unui fundament valoric ce ne depășește, având valențe clarificatoare și integratoare. Chiar și la cele mai aride discipline de studiu (științele exacte) se pot identifica noțiuni, explicații, teorii care au menirea de a evidenția fundamente sau rezonanțe valorice ce țin de credința religioasă. La disciplina Fizică, de pildă, se ivesc numeroase prilejuri de recurs la Divinitate, de implicare a unui Regulator prim, generator și diriguitor a toate câte sunt. Prin regresii explicative se ajunge deseori la temeiuri ultime, la axiome asemănătoare cu dogmele promovate de credințele religioase (termenul de dogmă în acest context nu are nimic peiorativ în sine, el semnificând învățătura primă, punctul de plecare indiscutabil). Se realizează astfel o pregătire prealabilă a elevilor pentru acceptarea unor temeiuri religioase, adică o educație religioasă implicită. Dar pentru aceasta este necesară schimbarea actualelor planuri și programe școlare.

Un al treilea nivel al interdisciplinarității în realizarea educației religioase constă în promovarea de către fiecare disciplină separată a unor cunoștințe sau valori religioase propriu-zise, explicite. Parțial, această modalitate este deja prezentă la discipline precum Istorie, Literatură română, Geografie, Filosofie etc. La Istorie, de pildă, sunt teme sau paragrafe unde se discută realizări de seamă ale spiritualității bisericești sau ale unor reprezentanți ai clerului. La fel stau lucrurile și în cazul Literaturii române, unde avem capitole distincte ce tratează ipostaze literare datorate religiei și Bisericii. Aceste secvențe sau incidente religioase, scoase în relief de autorii de manuale, se pot multiplica fie la una și aceeași disciplină, fie la discipline diferite. Ar fi bine ca acum, când se preconizează o reformare a conținuturilor școlare, forurile de decizie să fie conștiente de necesitatea unor deplasări de accent, de concertarea disciplinelor școlare înspre spiritualizarea mai pronunțată a omului – într-o vreme excesiv de laicizată și debusolată din punct de vedere valoric.

Modalitățile prezentate mai sus nu anulează introducerea unei discipline de sine stătătoare în vederea promovării unei educații religioase explicite și în mod continuu (Religie, Educație religioasă, Educație creștină, Cultură religioasă, Istorie și filosofie a religiilor etc.), cu o denumire și o anvergură didactică pe măsura particularităților de vârstă ale elevilor. Dimpotrivă, aceasta ar valorifica, ar aureola la un alt nivel de profunzime, claritate și sistematicitate cunoștințe sau valori parțiale acumulate în timp. Pentru edificarea unei construcții este importantă atât calitatea elementelor prime, cât și știința asamblării acestor componente. Calitatea cărămizilor nu conduce automat la o construcție frumoasă și durabilă, după cum talentul constructorului nu se poate evidenția dacă el lucrează în (cu) nimic. Avem nevoie astăzi și de materiale de calitate, dar și de buni constructori.

În învățământ, interdisciplinaritatea implică stabilirea și exploatarea unor conexiuni realizate între idei, între limbaje explicative sau operații diverse, în scopul diminuării diferențelor care apar între disciplinele de învățământ clasice. Predarea și învățarea monodisciplinară au dezavantajul că accentuează perceperea secvențială și insulară a realității, artificializând în mod abuziv o realitate care este unică și continuă. Desigur că, până la un punct, abordarea analitică este indispensabilă, cel puțin în practica didactică. La un moment dat însă este necesară aruncarea unor punți de legătură între disciplinele școlare, prin realizarea unei fuziuni între mai multe perspective conceptuale sau operatorii. Un conținut școlar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realității descrise și asigură o percepere unitară, coerentă a fenomenologiei existențiale. La realitate putem accede atât prin cunoaștere, cât și prin credință, prin trăire. Realitatea poate fi cunoscută, percepută, trăită, voită. De aceea, profesorul de religie are obligația să cunoască obiective, conținuturi și mijloace de realizare specifice nu numai pentru educația religioasă, ci și pentru alte laturi ale educației. Mai mult decât alți profesori, cel de religie trebuie să cunoască și valorile stipulate la celelalte discipline, pentru a le integra și valorifica în scopul predării propriiei discipline.

Specialiștii în domeniu identifică mai multe posibilități de insinuare a interdisciplinarității în învățământ. Cel puțin pentru învățământul preuniversitar, se pot identifica trei „puncte de intrare” ale interdisciplinarității (Văideanu, 1988, pp. 250-252):

- a) niveluri rezervate conectorilor, adică autorilor de planuri, programe și manuale școlare, teste sau fișe de evaluare;
- b) punctele de intrare accesibile învățătorilor și profesorilor, în cadrul proceselor de predare și evaluare; în acest caz, programele rămân neschimbate;
- c) prin intermediul activităților nonformale sau extrașcolare.

1. *În funcție de modul cum intervine profesorul*, interdisciplinaritatea se face prin:
 - a) corelații obligatorii și minimale, prevăzute de programele școlare sau impuse de logica predării noilor cunoștințe;
 - b) conexiuni disciplinare sistematice și elaborate, care constituie expresia unei viziuni bi- sau pluridisciplinare; aceste conexiuni presupun analiza epistemologică a disciplinelor și identificarea conceptelor și metodologiilor comune, extrapolabile, sau elaborarea în echipă a proiectelor de lecții și a planificărilor anuale sau trimestriale.
2. *Sub raportul modului elaborării sau al purtătorului*, interdisciplinaritatea poate fi:
 - a) centrată pe cultura bogată și pluridisciplinară a unui profesor; cazurile sunt mai rare și presupun unele riscuri;
 - b) realizată în echipe de profesori cu specialități diferite și vizează fie numai un grup de discipline predate la aceeași clasă, fie aceleași discipline urmărite atât în dimensiunea orizontală, cât și în cea verticală.

Pregătirea viitorilor profesori se face în perspectiva mono- sau bidisciplinară. De altfel, circumstanțele actuale nu îngăduie o altă formulă de pregătire a formatorilor. Probabil că, pentru viitor, modalitatea cea mai viabilă va fi lucrul în echipe de profesori, care vor colabora la elaborarea și desfășurarea curriculumului unei clase, precum și la dimensionarea unor conținuturi (prin planuri, programe, manuale), care deschid reale perspective viziunii interdisciplinare.

În cadrul proceselor didactice obișnuite, la discipline diferite, se pot identifica obiective comune care pot fi, de asemenea, prilejuri de realizare a unor conexiuni disciplinare ce țin de inspirația și de tactul profesorilor pregătiți în perspectiva monodisciplinară. În același timp, tendința de a integra în clasă elemente informaționale provenite din mediul informal constituie o cale profitabilă de întărire a spiritului interdisciplinar.

Ar fi interesant de abordat, de pildă, problema transcendenței, din perspectiva unor discipline diferite: filosofie, religie, matematică, muzică, literatură, fizică etc. S-ar putea evidenția unitatea de gândire umană, în legătură cu acest concept sau stare, și s-ar putea lămurii mai bine setea de infinit și de perfecțiune a ființei umane, locul omului și rostul lui în lume și univers.

Interdisciplinaritatea vine în sprijinul complementarității și integrativității cunoașterii umane. Se pot valorifica la ora de religie informații nespecifice, ce țin de alte discipline, dar care vin în sprijinul argumentărilor teologice. Chiar și informații sau teorii, aparent în contradicție cu spiritul religiei, pot fi invocate și folosite. Teoria darwinistă, de pildă, nu contracarează asumțiile religiei. În fond, această teorie nu este decât o simplă paradigmă explicativă, un construct epistemologic relativ, care încearcă să dea o explicație, prin urmare nu trebuie să-l sperie deloc pe preot sau pe profesorul de religie. Teorii au fost și vor mai fi. Paradigmele explicative sunt secvențiale și perisabile. Nu trebuie să ne îndârjim la ceea ce nu merită a fi luat în seamă.

Perspectiva interdisciplinară constituie o condiție a realizării educației religioase. Corelațiile disciplinare asigură temeinicie și credibilitate adevărilor de credință transmise. „Dacă însă învățământul religios se izolează cu totul de celelalte obiecte de studiu, atunci și religia rămâne în sufletului elevului o materie eterogenă, izolată, de care caută el să se dezbrace cât mai curând” (Reli, 1934, p. 9). Conexiunile cu elemente ale culturii sunt indispensabile pentru clădirea credinței. Credința fără cultură nu poate coborî pe pământ, după cum cultura fără credință nu-l poate urca pe om către cer, spune IPS Daniel, Mitropolitul Moldovei. Este nevoie de o nouă alianță între adevărurile de credință și adevărurile științei; înainte de a scoate în relief eventualele incompatibilități dintre religie și știință, este bine să se valorifice elementele convergente, rezonante, care se întrezăresc la nivelul celor două orizonturi spirituale. De altfel, noile teorii fizice par a fi în consonanță cu adevărurile dogmatice ale religiei. Cum remarcă părintele profesor Dumitru Popescu (1990, p. 19), concepția energetică, deschisă, a fizicii contemporane implică pe Dumnezeu ca Duh creator și susținător al lumii. Când se spune unui elev că Dumnezeu este lumină și iubire, acesta ar putea mai lesne înțelege sensul acestei idei dacă a asimilat la fizică noua concepție energetică despre Univers. Sunt teorii cosmologice care au drept axiome informarea materiei și intervenția unui regulator originar, care ar determina și ar menține organicitatea și coerența Universului. De aceea, profesorul de religie „își va arunca ochii” și în domeniile variate ale științei și culturii contemporane, cu care copilul intră în contact prin intermediul altor științe, pentru a lua acest fond apercceptiv drept bază și premisă pentru propriul său eșafodaj explicativ. Este bine să luăm în calcul cât mai mulți stimuli spirituali care acționează asupra copilului, pentru a face din aceștia aliați și nu elemente care, virtual, ar parazita sau ar sta împotriva demersului didactic realizat la ora de religie.

Asumarea interdisciplinarității în predarea religiei se poate realiza prin:

- a) reliefarea la fiecare disciplină a incidențelor sau dimensiunilor sacre pe care le presupune discutarea unor teme particulare (când se discută literatura veche românească,

- se vor comenta unele texte sacre sau se va releva legătura indestructibilă dintre religie și literatură într-o anumită perioadă istorică);
- b) valorificarea specificului sau particularităților religioase ale unei clase, prin ședințe pluriconfesionale, în care elevii cu credințe sau confesiuni diferite să-și prezinte specificitatea propriei religii, să dialogheze pe seama unor similitudini sau deosebiri ale religiilor pe care ei le promovează;
 - c) realizarea unor exerciții de trăire și de „punere în situație” a elevilor care percep realitatea în chip diversificat, în așa fel încât drumul spre transcendență să treacă prin filtre axiologice și comprehensive diferite, chiar contradictorii.

7.3.3. Sugestii pentru o programă-cadru privind educația religioasă în liceu

Atrăgeam atenția într-un paragraf precedent că actuala programă de religie este vulnerabilă din perspectivă psihopedagogică (din punct de vedere teologic nu avansăm nici o judecată pentru că nu ne pricepem). Probabil că noutatea demersului, ca și caracterul oarecum urgent al adoptării unei programe au prevalat față de respectarea exigențelor pedagogice de construcție a unui important document curricular – programa școlară (de pildă, îndrumările metodice sunt redactate într-un limbaj herbartian de secol al XIX-lea, care nu mai spune nimic profesorului actual, la care se adaugă expresii echivoce, unele rizibile). Dar nu numai evantualele lipsuri ne obligă să schimbăm actuala programă; cum religia devine obiect obligatoriu de studiu și la nivel liceal (alocându-se acestuia 12 ani de studiu, și nu numai 8), credem că este un moment nimerit să reeșalonăm conținuturile în acord cu noul cadru temporal, dar să și configurăm o programă viguroasă, coerentă, pertinentă din punct de vedere psihopedagogic.

Asistăm astăzi la un complicat, dar necesar proces de regândire a curriculumului școlar, prin relativizarea acestuia la situații didactice particulare, la medii și nevoi diversificate. Comparativ cu vechile programe analitice, cele puse în discuție acum ne propun o mare flexibilitate, oferind posibilitatea structurării unor trasee diferențiate, individualizate, personalizate (vezi, în acest sens, și Crețu, 1999). Curriculumul național românesc se referă la totalitatea programelor școlare în funcțiune. Acesta cuprinde două componente: *curriculum nucleu sau obligatoriu* (65-70%) și *curriculum la decizia școlii* (35-30%). Cel din urmă presupune mai multe variante:

- a) *curriculum extins* – prin care școala dă curs propunerilor venite din programele elaborate la nivel național, pentru segmentul de până la 30%;
- b) *curriculum nucleu aprofundat* – prin care școala nu abordează deloc materia din segmentul de 30%, ci aprofundează materia inclusă în segmentul de 70% (curriculum obligatoriu), pe baza căruia se vor stabili standardele de performanță școlară și se vor calibra toate probele de examinare;
- c) *curriculum elaborat în școală* – prin care se optează pentru activități didactice centrate pe conținuturi organizate tematic, interdisciplinar, cu relevanță pentru zona geografică respectivă, pentru discipline sau arii curriculare opționale.

Orice programă școlară presupune o *componentă generală* și o *componentă particulară*. În *componenta generală* se vor regăsi următoarele aspecte:

- a) prezentarea succintă a scopurilor tuturor programelor ariilor curriculare din planul de învățământ;

- b) prezentarea obiectivelor generale ale sistemului de învățământ național;
- c) precizarea obiectivelor instructiv-educative ale nivelului și profilului de învățământ pentru care au fost concepute programele;
- d) planul de învățământ, însoțit de precizări și comentarii referitoare la aspectele particulare ale rolului ariei curriculare respective și relațiile ei cu celelalte arii curriculare propuse;
- e) principiile didactice fundamentale, corelate cu obiectivele instructiv-educative urmărite prin programa propusă.

În *componenta particulară* a programei școlare vor fi explicitate următoarele elemente:

- a) prezentarea disciplinei sau ariei curriculare respective;
- b) obiectivele generale sau obiectivele-cadru;
- c) obiectivele referențiale (țintă) pe ani de studiu;
- d) sugerarea unor teme de studiu;
- e) sugerarea unor activități de învățare;
- f) sugerarea unor metodologii de predare, însoțite de recomandări din domeniul curriculumului de suport;
- g) sugestii privind evaluarea rezultatelor elevilor;
- h) precizarea standardelor naționale de performanță a elevilor (nivel maxim, mediu și minim).

Obiectivele-cadru sunt obiective cu mare grad de generalitate și de complexitate. Ele se referă la formarea unor capacități și atitudini specifice disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

Obiectivele de referință vizează rezultatele așteptate ale învățării pe fiecare an de studiu și urmăresc progresia în achiziția de competențe și de cunoștințe de la un an de studiu la altul.

Standardele curriculare de performanță sunt standarde naționale, absolut necesare în condițiile introducerii unei oferte educaționale variate, concretizate în elaborarea unui plan-cadru de învățământ, a unor programe școlare noi, precum și a manualelor alternative. Ele reprezintă un sistem de referință comun și echivalent pentru toți copiii, și apar ca enunțuri sintetice, susceptibile să indice în ce măsură sunt atinse obiectivele de către elevi. În termeni concreți, standardele constituie specificări de performanță vizând cunoștințele, competențele și atitudinile stabilite prin curriculum.

Noul tip de programă școlară se caracterizează prin următoarele note:

- a) resemnificarea procesului de învățare în raport cu cel de predare (contează ce a învățat elevul, și mai puțin ce a predat profesorul);
- b) descentralizarea curriculară, manifestată prin conferirea unei libertăți sporite profesorului în alegerea unor conținuturi, metodologii și mijloace de atingere a obiectivelor referențiale;
- c) axarea pe obiective mai mult formative decât informative;
- d) centrarea pe obiectivele referențiale (de nivel intermediar) și mai puțin pe obiectivele specifice, mai greu de explicitat la nivelul unei programe generale de instruire (obiectivele operaționale își păstrează valabilitatea, dar acestea vor fi identificate și explicitate de profesor, în cunoștință de cauză);
- e) opționalitatea parcurgerii de către profesor a unei părți din programă, după considerente pe care singur le poate aproba și justifica;

- f) delimitarea *obiectivelor de formare* (ce indică rezultate pe termen lung) de *obiectivele de învățare* (ce sugerează competențe ale elevilor după parcurgerea unor perioade determinate de timp);
- g) responsabilizarea agenților educaționali în perspectiva proiectării, monitorizării și evaluării curriculumului (în acord cu principiul transparenței ofertei curriculare).

Există mai multe modele de eșalonare și de structurare a conținuturilor învățării la nivelul programei școlare. Giussepina Zuccari, într-o importantă lucrare de metodică a religiei (1997, pp. 70-85), identifică următoarele modele de programare:

1. *Modelul de programare „lineară” sau prin obiective*. Acest model pleacă de la presupuziția psihologiei genetice în conformitate cu care a instrui înseamnă, în principal, a conduce individul la o schimbare de comportament, trecându-se succesiv de la o etapă inițială nesatisfăcătoare la o etapă finală acceptabilă sau adecvată. Alegerea conținuturilor educative se subordonează unei ierarhii a obiectivelor organizate ierarhic după o progresie lineară (în conformitate cu clasică taxonomie a obiectivelor pe cele trei niveluri: cognitiv, afectiv, psihomotor). Modelul linear de programare se bazează pe o concepție psihologică ce concepe dezvoltarea și înțelegerea într-un mod sumativ, oarecum mecanic, cunoașterea fiind o acumulare de structuri cognitive și instrumentale.
2. *Modelul de programare „circular-reticulară”*. Programarea circulară se fundamentează pe o concepție psihologică mai nuanțată, care pleacă de la premisa că dezvoltarea-învățarea reprezintă un proces continuu, selectiv, dialectic; este un rezultat al restrucurării, al interacțiunii permanente dintre subiectul și obiectul cunoașterii. Învățarea nu mai este percepută ca o simplă acumulare de informații, ci presupune o raportare critică la cummul de informații pe baza unei achiziții noi: a învăța să înveți. Comunicarea interpersonală devine o condiție pentru acest tip de învățare. Subiectul cognitiv înțelege că o entitate de sine stătătoare, este bine individualizată, distinct de alții, dar își extinde neconștient raportul cu lumea. În acest proces dinamic, subiectul își dezvoltă calitățile cognitive care, la rândul lor, fac loc unor realități de cunoscut din ce în ce mai complexe. Dezvoltarea și învățarea se dinamizează reciproc.
3. *Modelul de programare „prin proceduri”*. Acest tip de programare are ca obiectiv stimularea elevilor în găsirea de soluții la situații problematice, în crearea ocaziilor de învățare și autoînvățare, în activarea de noi structuri ale aparatului cognitiv. Important este procesul de căutare și nu rezultatul acestei căutări. Procesul de categorizare și de conceptualizare constituie un punct fundamental al cunoașterii umane și se realizează prin proceduri riguroase, conștiente, de activizare a propriilor structuri de cunoaștere.
4. *Modelul de programare „prin concepte”*. Programarea prin concepte se vrea a fi un model integrativ, care reunește trăsături ale modelelor de programare invocate mai sus. Didactica prin concepte constituie o alternativă la formele de programare de tip linear și se bazează pe prescrierea unor itinerare de învățare ce pornesc de la conținuturi selecționate și organizate în mod clar, capabile de a-i conduce pe elevi la formalizare, la competența utilizării diferitelor coduri culturale. Activitatea educativă atinge un grad înalt de intenționalitate, profesorul fiind purtătorul principal al acestei intenționalități. Didactica, prin conceptele sale, pune accentul pe raționalitatea proiectării procesului informativ și formativ. Cel care predă aduce în atenția elevilor obiecte culturale preselecționate, atent modelate în conformitate cu o situație de învățare, pentru a sesiza cât mai ușor și direct esențialitatea realității. Această acțiune este ghidată de doi factori cardinali:

- a) distanța, care implică amânarea unei satisfacții imediate de cunoaștere, prin stimularea curiozității, prin educarea capacității de renunțare la o cunoaștere de tip „consumerist”, cu inferență practică imediată; distanțarea conduce la o descentrare a subiectului, îi dă ocazia să reflecteze, să-și creeze o structură optimă de idei-ancoră, de organizatori conceptuali pentru a merge mai departe;
 - b) întârzierea, ce se referă la capacitatea de a nu deveni sclavii fluctuațiilor, ai trăirii exclusive în prezent: a nu învăța „totul” și „repede”, a favoriza o învățare autentică, profundă, „întârziătoare”, prin numeroase exerciții de analiză, descompunere, clasificare, interpretare, anticipare.
5. *Modelul de programare „prin situații”*. Acest tip de proiectare e gândit ca un proces de investigare a realității pe baza structurării unor probleme ce se nasc în diferite circumstanțe, inclusiv în cadre posibile, în lumi virtuale, imaginate pentru a reduce ambiguitatea de ordin cognitiv. Cunoașterea la nivel individual este concepută ca o structură de elemente ce-și asumă configurații în continuă mișcare, în funcție de diversele situații. În această optică, nu există un adevăr absolut, punându-se în evidență subiectivitatea și caracterul provizoriu al oricărei forme de cunoaștere. Adevărul se negociază cu alții, fiind rezultatul punerii de acord interindividuale.
 6. *Modelul de programare „prin perspectivă”*. Scopul principal al didacticii prin perspectivă e acela de a oferi copiilor trăirea unei experiențe școlare unitare, realizând contexte coerente cu modul în care copiii percep realitatea. Acest model de programare vine în întâmpinarea procesului de autoorganizare cognitivă la nivelul elevilor. Perspectiva este o structură experiențială prin care se adună noi date despre realitate, se confruntă noul cu vechiul, neștiutul cu știutul, se perturbă vechile bagaje informaționale, se realizează o constrângere la noi experimentări și revalorizări ale cunoașterii. Contextul creat de perspective reprezintă un scenariu spațio-temporal în care se pun la probă descoperirile și cunoștințele elevilor, iar cunoașterea devine o capacitate de a ști, într-un anumit context. Perspectiva este vizată din două puncte de vedere:
 - a) perspectiva instituțională, reprezentată de organizarea particulară a contextelor de învățare (spațiu, timp, mediere didactică, tip de relaționare etc.);
 - b) perspectiva narativ-semantică, concepută ca o acțiune structurantă ce unifică și conferă semnificație diverselor experiențe; important este nu ce se învață, ci cum se construiește o structură care garantează anumite sensuri existențiale.
 7. *„Post-programarea”*. Orice tip de programare poartă pecetea unei paradigme pedagogice, a unei concepții filosofice asupra ființei și existenței. Tipul de programare existent în prezent este puternic marcat de cultura postmodernă, de descoperirile științifice, pedagogice și psihologice contemporane. Este firesc ca acest model să se modifice de la o etapă la alta. Orice inovație conceptuală, orice nouă interpretare de ordin psihopedagogic propagă o schimbare în tehnicile de programare a conținuturilor învățării. Post-programarea se referă la acele ajustări ale modelelor de programare care intervin după ce profesorii au convenit asupra noilor concepte, noilor mutații teoretice și practice care au intervenit între timp.

Programa școlară la disciplina religie (care vizează credința majoritară, cea creștin-ortodoxă) trebuie să conțină cel puțin următoarele elemente:

- a) prezentarea generală a disciplinei, cu reliefașul statutului ei legislativ și didactic;
- b) obiectivele generale (cadru) ale disciplinei pe cele trei cicluri de învățământ (primar, gimnazial, liceal), indicându-se valorile spre care se centrează educația religioasă;

- c) obiectivele referențiale (țintă) pentru fiecare an școlar în strânsă legătură cu conținutul temelor ;
- d) principii didactice generale corelate cu particularitățile disciplinei în discuție ;
- e) structura tematică pe capitole sau subcapitole pentru fiecare an de studiu, prin delimitarea celor mai importante componente dogmatice, cultice, istorice ale credinței creștin-ortodoxe, formând ceea ce pedagogii numesc curriculum-nucleu sau curriculum-obligatoriu ; aceste teme pot ocupa până la 65-70% din total, devenind obligatorii pentru toate tipurile de școli de la nivelul țării ;
- f) sugestii tematice suplimentare pentru diferite categorii de elevi ce compun clasa (dotați, retardați, minoritari din punct de vedere confesional etc.), avându-se în vedere faptul că alegerea temelor se relativizează la circumstanțe diferite prin acel curriculum la alegerea școlii sau la dispoziția profesorilor, elevilor etc. ; aceste teme ocupă 30-35% din total și pot avea fie o coloratură monoconfesională, fie una interconfesională ;
- g) numărul de ore alocat pentru fiecare capitol sau temă în acord cu amplitudinea subiectului de dezvoltat ;
- h) indicații metodice privitoare la procesul de predare, învățare și evaluare a cunoștințelor, abilităților, comportamentelor adiacente ;
- i) sugestii privind evaluarea performanțelor cu precizarea standardelor naționale de performanță ale elevilor (nivel minim, mediu și maxim).

Având în vedere complexitatea obiectivelor și a problematicei aferente disciplinei religie, dar și întinderea pe 12 ani de studiu, structurarea conținutului se poate face fie într-o modalitate concentrică, fie într-o formă tip spirală. Structurarea concentrică înseamnă că unui nucleu de cunoștințe generale din treapta învățământului primar, respectiv gimnazial, i se pot adăuga noi informații și probleme pe aceeași temă în învățământul liceal (cum se întâmplă, de pildă, la disciplinele matematice). Structurarea în spirală presupune reluarea, extinderea progresivă și resemnificarea cunoștințelor în noi cadre de referință pe măsura avansării pe ani de studii. Reluarea se va face la o altă scară, așa cum se face la gramatică sau literatura română. S-ar evita, astfel, monotonia creată, de pildă, prin studierea în exclusivitate a istoriei Bisericii universale, preconizată în actuala programă pentru clasa a IX-a, sau prin studiul istoriei Bisericii Ortodoxe Române, în clasa a X-a. Predarea sistematică a religiei (prin Dogmatică, Liturgică, Omiletică, Catehetică, Istoria Bisericii Române, Istoria Bisericii Universale etc.) se justifică și este benefică la seminariile sau facultățile cu profil teologic, dar nu și la celelalte tipuri de școli. Să nu uităm că avem de-a face cu realități diferite și cu scopuri relativ distincte (seminariile teologie și facultățile de profil pregătesc personalul cultului, pe când în școli se face o pregătire multireferențială, integrală, inclusiv în perspectivă religioasă).

Programa de religie din învățământul general nu trebuie să se muleze pe aceeași programă ca și cea valabilă în învățământul teologic, de nivel seminarial sau superior. De aceea, este de meditat dacă în școala de masă se pretează conținuturile religioase așa cum sunt dispuse în subdisciplinele teologiei academice. Să nu se uite că disciplină școlară este altceva decât o arie academică oarecare. Una este cunoașterea din domeniul fizicii, de pildă, și alta este disciplina Fizică studiată în școală. Orice obiect de studiu selectează doar o parte a cunoștințelor din domeniul corespunzător pe care o transinformează, o transcodifică după regulile psihologice, deontologice, logice și didactice inerente.

Care ar putea fi temele incluse într-o programă de religie ? Referindu-ne la creștinism, acestea ar trebui să se muleze pe dimensiunile fundamentale ale religiei în cauză :

1. *Dimensiunea biblică.* La nivelul programei, trebuie să se regăsească teme extrase din Vechiul și Noul Testament împreună cu o serie de lămuriri și valorizări suplimentare. Prezentarea selectivă a capitolelor principale ale Bibliei se dovedește a fi deosebit de necesară.
2. *Dimensiunea istorică.* Este necesar să fie degajate o serie de teme care să prezinte apariția, fundamentarea și evoluția creștinismului pe coordonatele istorice. Integrarea creștinismului în istoria omenirii, ca și în evoluția mișcărilor religioase mondiale constituie o cerință ce se impune a fi respectată atunci când se proiectează o programă de studiu pentru disciplina religie.
3. *Dimensiunea dogmatică.* Orice religie se prezintă ca un corp unitar de idei, de dogme care îi sunt specifice. Aceste elemente ideatice se cer a fi sau prefigurate la nivelul unor teme speciale, sau disipate în mai multe secvențe curriculare. Adevărurile revelate ale creștinismului, fondul axiomatic al credinței, al tradițiilor stratificate, sunt elemente deosebit de necesare pentru formarea culturii religioase și pentru structurarea credinței în plan individual, subiectiv.
4. *Dimensiunea tradițiilor.* Religia creștină se prefigurează atât în Sfânta Scriptură cât și în Sfânta Tradiție (cel puțin în confesiunile ortodoxă și catolică). O întreagă înțelepciune și un larg evantai de modele formative sunt prezente în scrierile patristice, în viețile exemplare ale sfinților, martirilor și marilor trăitori ai creștinismului. Experiențele patristice și filocalice nu vor fi prezentate, desigur, *in extenso*, ci selectiv, prin aducerea în atenție a ceea ce este relevant pentru situațiile didactice concrete.
5. *Dimensiunea ritualică.* Creștinismul este nu numai învățătură, ci și practică, celebrare, activitate cultică. Fiecare element sacramental poartă o semnificație spirituală adâncă, ce merită să fie cunoscută și respectată. De aceea, trebuie prezentate tainele (sacramentele) credinței creștine cu semnificațiile adiacente : Botezul, Mirungerea, Pocăința, Împărtășania, Preoția, Nunta și Maslul. De asemenea, se cer a fi prezente în curriculum cunoștințe despre rugăciune, practici religioase, forme de administrare a sacralului în diverse circumstanțe.
6. *Dimensiunea antropologică.* Credința creștină este o religie pentru om, pentru desăvârșirea și mântuirea (salvarea) omului. Ea nu este o teorie searbădă, abstractă, ci este un răspuns la întrebările bine puse de către om. Probleme ca : sensul omului pe pământ, viitorul și soarta omenirii, relațiile dintre comunități, salvagardarea ecologică, bolile endemice, criza existențială, derivate individuale sau colective etc. trebuie să fie incluse într-o programă de religie. Marile probleme ale epocii se cer a fi resemnificate și din punct de vedere spiritual (precum chestiunea războiului, a rasismului, a avortului, a bolii SIDA, a relațiilor dintre sexe, a eugeniei, a eutanasiei etc.).
7. *Dimensiunea morală.* Religia creștină presupune o evidentă dimensiune etică. Ea nu numai că aduce în atenție și ratifică o realitate (cea transcendentă), dar recomandă și sugerează un traseu moral, un model existențial de perfecționare morală în vederea accederii la un statut existențial superior. Preceptele și parabolele cu conținut etic, prezente în programa de religie, au o funcționalitate formativă deosebit de importantă. Valorile etice apar ca răspunsuri dezirabile ce se cer a fi interiorizate de persoane pentru a se împlini din punct de vedere spiritual.
8. *Dimensiunea socială.* Creștinismul nu este o religie individualistă, egoistă, ci cheamă și îndeamnă la mărturisire colectivă, la trăire împărtășită în comun. Creștinismul se

trăiește la modul esențial în relație cu alții sub forma vizibilă și organică a Bisericii. La rândul ei, Biserica nu este o instituție închisă, suficientă sieși, ci este deschisă problemelor comunității, implicându-se în noi formule de activism și civism contemporan: problema asistenței sociale, a implicării politice, a mecenatului cultural, a relațiilor internaționale etc. Toate aceste aspecte merită să fie prezentate, măcar fragmentar, prin teme sau subteme specifice la nivelul programei școlare.

Determinarea succesiunii temelor se va face respectându-se unele cerințe psihopedagogice minimale: trebuie avută în vedere o ordonare progresivă de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut, avansându-se cu atenție în nucleul de concepte și probleme specifice disciplinei religie. Dispunerea temelor pe cicluri sau ani de studiu trebuie să țină cont de particularitățile de vârstă și să respecte ritmurile de învățare specifice. Consistența internă a obiectului este dată de păstrarea logicității discursului (noncontradicție ideatică, coerență explicativă, derivabilitate conceptuală etc.), dar și de o optimă relație între teorie și practică, între explicația abstractă și puterea exemplului. În afară de consistența internă, trebuie avută în vedere și consistența externă, respectiv sincronizarea structurilor tematice de la religie cu celelalte tipuri de cunoștințe de la disciplinele din același an de studiu, pentru a se asigura transferurile de informații sau a se semnifica corect unele cunoștințe de specialitate. Este bine, de pildă, ca noțiunile de istorie bisericească universală să se facă în același an în care se studiază istoria universală, geografia lumii, literatura universală etc. Studiul istoriei Bisericii Ortodoxe Române se completează fericit cu studiul istoriei românilor sau al geografiei patriei ș.a.m.d.

În nici un caz, nu este bine ca elevii să primească simultan cunoștințe contradictorii (de pildă, ceva la biologie și altceva la religie). Dezacordurile axiologice, propagate în școală, constituie un pericol pentru sănătatea și integritatea spirituală a personalității educatului. Nu ar fi rău dacă profesorii de religie și cei de biologie ar ajunge la un punct de vedere comun – sau cel puțin amiabil –, care să se materializeze în programe și respectiv în manuale. Elaborarea unei programe de religie ne obligă la un travaliu mai larg, de depășire a propriilor granițe, de realizare a unui raport optim între specificitate și nespecificitate disciplinară, între domeniile teologice și cele laice. Cerința este valabilă și pentru cei care elaborează programele la disciplinele laice. Căci și aceștia au obligația să se acordeze și să facă loc valorilor religioase. Disciplinaritatea se poate consolida printr-o inteligentă perspectivă interdisciplinară, care ar imprima noi virtuți epistemologice obiectului de studiu.

Conținutul tematic la religie – nivel liceal –

Total ore : sem. I – 16 (din care 3 pentru evaluare)

sem. II – 18 (din care 3 pentru evaluare)

Ore efective de curs : 34

Modul A : Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
1.	<i>Confesiunea sau religia noastră</i> Anul I : Credința creștin-ortodoxă. Specificitate și interferențe cu alte confesiuni creștine Anul II : Creștinismul răsăritean. Profunzime dogmatică, înțelepciune patristică și frumusețe cultică Anul III : Sfânta Treime și relațiile dintre ipostazele Sfintei Treimi în Tradiția ortodoxă. Anul IV : Sfintele Taine în Biserica creștin-ortodoxă	• inserția mai puternică a elevului în confesiunea sau religia căreia îi aparține.	• cunoașterea trăsăturilor religiei proprii prin raportare la altele ; • înțelegerea componentelor istorice, dogmatice, liturgice, etice și formative ale confesiunii proprii ; • dezvoltarea sentimentelor de respect și prețuire față de valorile creștinismului.	3 ore	expunerea cu opo-nent, dezbateri, joc de rol, conversație	lucru pe echipe, activitate frontală

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul A : Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
2.	<i>Vechiul Testament. Valențe teologice-educative</i> Anul I: Poporul ales. Repere istorice, geografice, culturale Anul II: Înțelepciune și dreptă judecată în scrierile veterotestamentare Anul III: Profeții. Idei mesianice și fapte de credință în Vechiul Testament Anul IV: Motive veterotestamentare și răsfrângerea lor în cultura lumii. Studii de caz (Exodul, Cartea lui Iov, Cântarea cântărilor, David și Goliat, Saul și David, Iona etc.).	• înțelegerea și interiorizarea valorilor dreptății și înțelepciunii depozitate în Vechiul Testament.	• cunoașterea principalelor evenimente istorice legate de Vechiul Testament; • descrierea principalelor profeții și înțelegerea legăturii dintre acestea și întruparea Mântuitorului; • asimilarea modelelor educative prezente în cărțile Vechiului Testament; • cunoașterea și interpretarea marilor motive veterotestamentare care au instruit cultura clasică și contemporană.	3 ore	expunerea, conversația euristică, lucrul cu documentele (Sfânta Scriptură, hărți, enciclopedii etc.), studiul de caz	activitate frontală, activitate pe grupuri, vizite la muzee de istorie și de artă

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul A : Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
3.	<i>Virtuți teologice și educative ale Noului Testament</i> Anul I: Aspecte din viața și faptele Mântuitorului Iisus Hristos. Cronologie, acțiuni, semnificații Anul II: Iisus Hristos ca Învățător suprem. Exemplul personal al lui Hristos Anul III: Interpretarea pildelor neotestamentare: abordare hermeneutică și pedagogică Anul IV: Valorile fundamentale ale creștinismului: credința, iubirea, libertatea și speranța	• formarea unui ideal existențial de viață prin interiorizarea modelului creștin, al Mântuitorului Iisus Hristos.	• introducerea elevilor în cunoașterea și aprofundarea adevărilor de credință fundamentale; • cunoașterea elementelor de ordin istoric în legătură cu viața pământească și opera educativă a lui Iisus Hristos; • cunoașterea și interpretarea parabolilor neotestamentare; • recunoașterea profunzimii și superiorității valorice a iubirii creștine față de aproapele.	3 ore	expunerea, modelarea didactică, lucrul cu textul biblic, dezbaterile, problematizarea	activitate individualizată, activitate frontală, lucrul în echipe

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul A : Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
4.	<i>Dimensiuni istorice ale religiei. Schimbări, evoluții, perspective</i> Anul I: Descrierea succintă a principalelor religii ale umanității. Semnificația și locul creștinismului în marile religii istorice Anul II: Întemeierea Bisericii creștine. Evoluții semnificative până la Marea Schismă. Evoluția Bisericii creștine până la căderea Constantinopolului. Reforma protestantă și urmările ei. Contrareforma Anul III: Situația Bisericii creștine în contemporaneitate. Structuri organizatorice, relații interconfesionale, noi platforme doctrinare, tensiuni, mișcări centrifuge Anul IV: Ecumenismul creștin. Reașezări doctrinare și acțiuni de apropiere. Dialogul religios. Religia viitorului – între utopie și realizare	cunoașterea principalelor aspecte istorice ale evoluției creștinismului.	- înțelegerea de către elevi a modalităților de prefigurare a religiilor la nivel istoric; - cunoașterea dialecticii religiilor, a diferitelor lor expresii de manifestare și a apariției marilor curente creștine; - previzionarea unor evoluții ulterioare la nivel european sau global.	3 ore	expunerea, lucrul cu documentele, conversația euristică, studiul de caz	lucrul în echipe omogene, activitate individualizată

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul A : Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
5.	<i>Trăirea religioasă. Forme de contemplare, adorare și cinstire a lui Dumnezeu</i> Anul I: Rugăciunea și meditația religioasă. Conținut, importanță și forme de realizare Anul II: Cinstirea Maicii Domnului. Importanță, semnificații, modalități de realizare Anul III: Cinstirea sfinților, a sfințelor moaște și a sfințelor icoane Anul IV: Cinstirea Sfintei Cruci. Simbolul crucii în spiritualitatea europeană	crearea bazei informative și formative pentru cristalizarea și fortificarea credinței.	- identificarea variațiilor de trăire și cinstire a divinității; - formarea substratului credinței (intelectual, emoțional, atitudinal) al raportării la Dumnezeu; - evidențierea rolului integrator, tonifiant al pietății pentru persoana umană.	3 ore	expunere, conversația euristică, metoda alianței	lucrul în echipe omogene și eterogene, vizite la lăcașuri de cult pentru a observa dispunerea simbolurilor religioase în spațiul liturgic, participarea la comemorări cu caracter religios

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul A : Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
6.	<i>Problematica creației și a evoluției în perspectiva religioasă și științifică</i> Anul I: Crearea lumii văzute și nevăzute Anul II: Crearea omului. Introducere în antropologia creștină Anul III: Rolul științei în susținerea și validarea antropologiei creștine Anul IV: Teorii astrofizice, fizice și biologice contemporane și creaționismul religios	scoaterea în evidență a unității dintre cunoașterea prin credință și cunoașterea rațională.	- relevarea apropierilor interpretative dintre dogma religioasă și cunoașterea științifică; - evidențierea importanței axiomelor prime în cunoaștere, credință, activitate; - recunoașterea egalității oamenilor în fața divinității.	3 ore	brainstorming, dezbaterea panel, studiul de caz, documentarea	lucrul individual, predarea în echipe de profesori (de fizică, chimie, filosofie, biologie, religie)

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul A : Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
7.	<i>Sensul vieții și al existenței</i> Anul I: Planul lui Dumnezeu pentru mântuirea omului și a lumii Anul II: Mântuirea (salvarea) omului și sensurile ei în creștinism. Responsabilitățile persoanei Anul III: Introducere în eshatologia creștină. Viața veșnică Anul IV: Derive existențiale și semnificații negative ale distrugerii vieții în contemporaneitate (periclitarea sănătății, avortul, eutanasia, suicidul)	conștientizarea elevilor în legătură cu faptul că viața și existența sunt valori fundamentale, sunt daruri față de care trebuie să ne poziționăm în mod responsabil.	- întărirea încrederii elevilor în forțele proprii; - crearea premiselor pentru acceptarea unei rațiuni ultime, a perfecțiunii divine; - formarea unei reprezentări optimiste despre existență; - conștientizarea importanței unei existențe axiologice și ontice exemplare din punct de vedere comportamental și existențial.	2 ore	expunerea, conversația euristică, problematizarea	activitate frontală, lucrul în echipe

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul A : Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
8.	Relația dintre religie și artă Anul I: Dimensiuni sacre ale artei culturilor primitive. Legătura dintre diferitele expresii artistice și cultul divin Anul II: Stiluri artistice abordate în arta bisericească. Artă decorativă și obiectele cultice. Contextualizare românească Anul III: Motive biblice și religioase în arta clasică și contemporană. Transfigurare artistică și posibilități de evocare a credinței prin artă. Dimensiuni estetice și liturgice ale ceremonialului religios. Statutul kitschului religios Anul IV: Scriitori universali creștini în secolul XX. Poezie și literatură creștină românească (studii de caz)	• reliefarea continuității și complementarității dintre valorile religioase și valorile estetice, dintre trăirea sacră și bucuria estetică.	• reliefarea legăturilor dintre valorile sacre și estetice, dintre cult și cultură; • identificarea unor motive religioase transfigurate în mari opere; • recunoașterea unor stiluri artistice specifice diferitelor curente religioase; cultivarea gustului și formarea atitudinilor estetice.	2 ore	expunerea, demonstrația, conversația euristică, dezbateră	activitate frontală în clasă, vizite la muzee, biserici; căutare pe internet a unor pagini specifice

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul A : Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
9.	Problematika libertății și responsabilității umane în creștinism Anul I: Creștinismul – o religie ce valorizează libertatea. Providența și libertatea omului. Drepturile omului și drepturile lui Dumnezeu Anul II: Legea morală în Vechiul și Noul Testament (Decalogul și Fericirile). Componentele virtuții creștine. Virtuțile cardinale și cele teologice Anul III: Statutul păcatului în tradiția creștină. Atitudinea persoanei și a Bisericii față de ispită, viciu, păcat Anul IV: Problema liberului arbitru și asumarea responsabilității de gândire și de faptuire a creștinului. Datoriile față de sine, față de societate și față de divinitate	• formarea și asumarea unei autentice libertăți personale în fața lumii și a transcendenței.	• conștientizarea importanței promovării și respectării libertății interioare a persoanei; • formarea sentimentului de responsabilitate față de sine și față de aproape; • cunoașterea diferențelor dintre libertate și libertinaj și profesarea corectă a libertății personale; • evitarea culpabilizării; • asumarea greșelilor proprii în perspectiva depășirii lor și a perfecționării proprii conduite.	3 ore	dezbateră cu caracter etic, conversația euristică, problematizarea, modelarea didactică, jocul de rol	lucrul în echipă, invitarea unui duhovnic

Modul A : Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
10.	<i>Religie și societate. Activismul religios și implicarea Bisericii în lume</i> Anul I: Sfânta Biserică, comuniune întru credința în Iisus Hristos. Dimensiunile și însușirile Bisericii ca instituție divino-umană. Organizarea Bisericii Ortodoxe Române: structură, ierarhie, legi de funcționare Anul II: Organicitatea Bisericii. Membrii Bisericii: clerul și mireni (responsabilități reciproce) Anul III: Activități sociale de caritate: perspectivă istorică. Forme ale implicării Bisericii în viața familială, comunitară, socială. Poziționări ideologice, politice, sociale ale Bisericii (studii de caz) Anul IV: Dreptul civil și dreptul canonic: confluente și deosebiri. Activitatea misionară a Bisericii. Implicarea Bisericii Ortodoxe Române în politica internațională, în perspectiva rezolvării unor probleme ale lumii contemporane (evitarea războiului, a catastrofelor ecologice, a conflictelor armate).	cultivarea încrederii în puterea transformatoare a Bisericii pentru reformarea omului și a comunității.	- cunoașterea importanței instituției bisericești ca formă socială de organizare, a modalităților specifice de implicare și de rezolvare a problemelor oamenilor și societății; - cunoașterea și respingerea formelor exagerate de activism (fundamentalism, militarism, politicism); - formarea sentimentelor de milostenie și caritate; - cultivarea toleranței și a atitudinilor civice superioare	2 ore	expunerea, observația, demonstrația, dialogul euristic, problematizarea, explicația, lucrul cu documentele	activitate frontală, invitarea unor personalități eclesiale

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul A : Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
11.	<i>Valențe spirituale și cultural-educative ale sărbătorilor religioase</i> Anul I: Sfânta Liturghie. Semnificație, structură, reguli de derulare. Statutul credinciosului la slujba religioasă. Alte ritualuri sacre și importanța lor Anul II: Marile sărbători creștine. Tipologii și semnificația statuării lor. Pregătirea credincioșilor pentru întâmpinarea și cinstirea sărbătorilor Anul III: Relația dintre profan și sacru în sărbătorile ortodoxe. Elemente de folclor cu influențe religioase. Tradiție și inovație în celebrările religioase Anul IV: Cinstirea martirilor și eroilor. Nevoia de sărbătorire la nivel individual și comunitar. Tendințe de desacralizare a sărbătorilor religioase și de „sacralizare” a unor evenimente profane, laice (studii de caz)	cultivarea unor conduite adecvate de raportare la sărbătorile religioase.	- formarea unor comportamente de cinstire a sfinților și sărbătorilor religioase; - cultivarea sentimentelor de evlavie și pietate; - cunoașterea semnificațiilor sărbătorilor religioase proprii și ale confesiunilor existente la nivelul comunității de bază.	3 ore	metoda medierii, metoda alianței, conversația euristică, problematizarea	activitate frontală, participarea la servicii divine

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul B: Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
1.	<i>Dialogul interreligios. Dimensiuni ale ecumenismului creștin</i> Anul I: Aspecte istorice ale realizării unității creștine. Rolul sinoadelor ecumenice în păstrarea coeziunii doctrinale și organizatorice Anul II: Situația Bisericii creștine în prezent. Studiu comparativ între ortodoxie, catolicism, protestantism. Al doilea conciliu de la Vatican Anul III: Relațiile dintre bisericile ortodoxe. Relațiile dintre bisericile ortodoxe și catolice. Statutul confesiunilor și denominațiunilor neoprotestante Anul IV: Ecumenismul contemporan: instituții, acțiuni, realizări. Creștinismul în mileniul III	formarea atitudinii de respectare și tolerare a alterității confesionale sau cultice.	- reliefarea importanței dialogului religios; - diminuarea sau eliminarea atitudinilor discriminatorii și a stereotipizărilor; - cultivarea păcii și bunăvoinței între persoane; - reliefarea superiorității iubirii creștine față de binevoitor dar și față de dușman; - cultivarea sentimentelor de respect și înțelegere a celuilalt; - formarea conduitei proactive și a comportamentelor filiale.	2 ore	conversația euristică, expunerea cu oponent, jocul de rol, metoda alianței	predarea în echipe de profesori, invitarea unui reprezentant al altei confesiuni

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul B: Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
2.	<i>Unitate și diversitate în manifestările religioase. Religia într-o Europă unită</i> Anul I: Unitatea dogmatică și cultică a creștinismului. Diversitatea ritualică și a expresiilor de manifestare. Perspective istorice și contemporane Anul II: Religiiile în lume. Proportii, caracteristici, forme de manifestare și implicare Anul III: Fenomenul sectar și consecințele lui. Manifestările pseudo-religioase Anul IV: Globalismul și sincretismul religios. Tendințe fundamentale și integrate (studii de caz)	formarea capacităților de discernere între religiozitatea autentică și formele ei hibride, sincretice, deviate.	- cunoașterea valorilor perene, a substratului valoric al tuturor religiilor; - demonstrarea unității europene prin platforma religioasă comună (creștinismul); - explicarea legăturii dintre unitatea religioasă creștină și complementaritatea manifestărilor ei diverse; - evidențierea valorilor, virtuților și frumuseților propovăduite de ortodoxie (respectiv de catolicism, neoprotestantism etc., în funcție de profilul confesional al elevilor).	2 ore	conversația euristică, expunerea cu oponent, studiul documentelor, observația pedagogică, problematizarea	activitate pe grupe, invitarea unui expert în cunoașterea ecumenismului contemporan

Modul B: Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
3.	<i>Religiile și confesiunile creștine din comunitatea de bază (sat, oraș, regiune, țară)</i> Anul I: Religiile din localitate (se vor selecta acele religii, altele decât creștinismul, care au aderenți în comunitatea de bază: mozaismul, islamismul, budismul etc.) Anul II: Confesiunile creștine din comunitatea de bază (se vor studia acele confesiuni creștine, recunoscute de lege, care au exponenți în localitatea respectivă: catolicismul, biserica reformată, calvinismul, biserica luterană, confesiunea baptistă, penticostală, adventistă etc.) Anul III: Aportul istoric și cultural al confesiunilor creștine în făurirea statului național românesc și al culturii române. Contribuții ortodoxe, greco-catolice, romano-catolice, protestante și neoprotestante. Sacrificii și martiri din anii comunismului Anul IV: Figuri remarcabile de teologi, artiști, oameni de cultură români din spații confesionale diverse (studii de caz)	- cunoașterea caracteristicilor principalelor confesiuni din comunitate, regiune, țară; - potențarea dialogului intra- și inter-religios.	- formarea unor percepții și comportamente intergrupuri pozitive; - sporirea capacității de respect mutual; - formarea competențelor empatice: surprinderea modalităților posibile de răspuns al indivizilor în plan religios; - diminuarea sau desființarea atitudinilor de excluziune și culpabilizare a celor ce nu cred sau nu profesază o credință; - formarea competențelor argumentative în favoarea propriei credințe; - întărirea misionarismului creștin	2 ore	metoda alianței, jocul de rol, problematizarea, studiul de caz, dialogul cu oponent	lucrul în grupe omogene confesional (dacă este cazul); lucrul în echipe eterogene religioase, invitarea unor reprezentanți ai altor culte, a unor preoți sau predicatori din alte confesiuni

Conținutul tematic la religie (continuare)

Modul B: Teme obligatorii (30 ore)						
Nr. crt.	Aria curriculară și tema lecției pentru fiecare an de studiu	Obiectiv cadru	Obiective referențiale	Timp	Metodologie	Forme de realizare
4.	<i>Recapitulare, evaluare, notare</i>	sistematizarea cunoștințelor și resemnificarea lor în noi cadre de referință.	- esențializarea și compactizarea cunoștințelor; - extragerea ideilor esențiale din mai multe fragmente cu conținut religios; - realizarea unor exerciții de interpretare; - conexarea cunoștințelor de religie cu alte seturi de informații; - familiarizarea elevilor cu lucrul cu documentele, formarea capacităților de argumentare și contraargumentare; - formarea calităților de persuasiune; - întărirea dispozițiilor proactice și a sentimentelor de comuniune.	6 ore	documentarea, dezbaterile, dialogul euristic, expunerea cu oponent, metoda alianței, discuția panel, realizarea de referate, lucrări scrise (teste docimologice, extemporale sau teze), realizarea unor eseuri, evaluarea verbală.	frontală, pe grupe omogene și eterogene, activitate individuală

7.3.4. Manualul de religie

Includem în acest paragraf câteva aprecieri legate de manualul școlar, întrucât profesorul de religie trebuie să știe să selecteze și să favorizeze în mod adecvat manualele puse la dispoziție de instanțele superioare. Manualul școlar este unul dintre instrumentele de lucru pentru elevi, poate cel mai important, care detaliază în mod sistematic temele recomandate de programele școlare la fiecare obiect de studiu și pentru fiecare clasă.

În manual sunt cuprinse informații prelucrate și integrate după principii didactice, psihologice și praxiologice. El este instrumentul de lucru al elevului și, ca atare, în afară de informații, acesta trebuie să conțină și modalități sau metodologii de lucru, redate explicit sau infuzate în logica expunerii didactice. Un bun manual trebuie să fie nu numai un depozitar de informații, ci și un prilej de dezvoltare a gândirii și a altor capacități sau dispoziții intelectuale, voliționale, morale, estetice etc.

Manualul de religie se definește prin următoarele trăsături:

- are o identitate de „obiect”, în sensul că prezintă faptul religios, în toată complexitatea sa de ordin dogmatic, ritualic, istoric, cultural etc.;
- propune o metodă specifică de apropiere a credinței, de încorporare a valorilor religioase nu prin impunere, discurs moralizator sentențios, ultimativ, ci prin sugerarea unor linii de conduită dezirabile, opționale, prin libera aderare;
- configurează o interdisciplinaritate autentică, prin prezentarea valorilor religioase din multiple perspective epistemologice, îmbinând optim descriptivul, deziderativul și normativul;
- aduce în atenția elevilor un nou limbaj, un tip de discurs aparte (termeni specifici, resemantizări conceptuale, prevaloriizări ideatice), deosebit de important pentru formarea persoanelor, întrucât joacă rolul de „organizatori” ai gândirii, ai trăirii, ai conduitelor tinerilor;
- pune la lucru o serie de concepte călăuzitoare, integratoare, încorporate în diferite discipline (științe, filosofie, literatură, istorie, logică etc.), imprimându-le acestora o nouă demnitate axiologică, epistemologică și acțională.

Din punctul de vedere al activităților învățământului, manualul are trei principale funcțiuni (cf. Seguin, 1989, pp. 22-24):

- Funcția de informare**, conform căreia:
 - selecția cunoștințelor se va face astfel încât să asigure progresivitatea și să evite supraîncărcarea;
 - se va asigura filtrajul și selecția cunoștințelor prin reduceri, simplificări, reorganizări.
- Funcția de structurare a învățării**. Organizarea învățării se poate realiza în mai multe feluri:
 - de la experiența practică la teorie;
 - de la teorie la aplicații practice, prin controlarea achizițiilor;
 - de la exerciții practice la elaborarea teoriei;
 - de la expozeu la exemple, ilustrări;
 - de la exemple și ilustrări la observație și analiză.
- Funcția de ghidare a învățării**. Sunt posibile două variante:
 - repetiția, memorizarea, imitarea modelelor;
 - activitatea deschisă și creativă a elevului, care poate utiliza propriile sale experiențe și observații.

Pentru realizarea unui manual se cer a fi respectate o serie de exigențe: cerințe didactice (modalități convenabile de înfățișare a informației, respectarea unui stil cognitiv adecvat vârstei etc.), cerințe igienice (lizibilitatea textului sau a materialului iconografic, calitatea hârtiei și a cernelii tipografice, formatul manualului) și cerințe estetice (calitatea tehnoredactării, a ilustrațiilor utilizate, a legării, a coloritului).

Întrucât profesorii de religie sunt nevoiți să construiască suporturi curriculare în mod operativ (nu întotdeauna există manuale, în concordanță cu programele recent revizuite), este foarte important ca aceștia să știe cum se construiește o lecție, care este algoritmul procedural în concordanță cu care se dezvoltă o entitate curriculară. Prezentăm în continuare următoarea sugestie:

Algoritm de subunități al unei teme de religie

Titlul capitolului (conform programei)

Tema lecției derivate din programă

Trei variante: – identică;

– reformulată;

– schimbată, dar coextensivă sau subordonată temei invocate de programă.

Conținutul lecției (în formă grafică și ilustrativă în perioada preabecedară sau scrisă și ilustrativă în etapa postabecedară)

Dictionar explicativ („Vocabular”, „Cuvinte noi”, „Noi termeni”)

Rezumat („De reținut”, „Să reținem”)

„Explicații”, „Comentarii”, „Cuvânt de învățătură”, „Învățăături pentru suflet” (se va reliefa mesajul educativ al temei abordate)

„Să ne aducem aminte”, „Amintiți-vă!” (când este cazul, se vor reactualiza informații din lecțiile anterioare ce se corelează cu cele prezente)

Extrase concise din Sfânta Scriptură (sau alte lucrări fundamentale ale Sfinților Părinți ai Bisericii) ilustrative pentru tema tratată

„Exerciții”, „Întrebări”, „Teme de reflecție”

Subunități tematice cu caracter ludic („De colorat”, „Construiți”, „Completează”, „Ghicitori”, „Cuvinte încrucișate” etc.)

„Aflați mai mult”, „Să cunoaștem mai mult” (lecturi suplimentare teologice, literare, istorice, filosofice obligatorii/facultative pentru anumite categorii de elevi)

Ilustrații, fotografii, hărți, grafice etc. (se vor insera intercalat în economia textului, astfel încât puterea de sugestie să fie maximă)

Nota 1. După fiecare grupaj de lecții pentru cele două semestre este bine să se insereze câteva teme de evaluare, fixe și aprofundare.

Nota 2. Subunitățile tematice de mai sus se vor actualiza diferențiat, în funcție de progresia pe clase sau niveluri de învățământ. Nu este indicat ca la aceeași temă să se regăsească toate subunitățile (se va urmări varietatea și diversificarea de la o lecție la alta). Ordinea acestor unități este importantă.

În condițiile multiplicării surselor informative, inclusiv pentru elevi, șansa alegerii dintre mai multe manuale posibile pentru una și aceeași disciplină la un an școlar este benefică și necesară. Această posibilitate ar fi atât în avantajul elevilor, printr-o mai puternică relativizare a informației la particularitățile concrete, cât și în avantajul profesorilor, care ar reuși mai ușor să realizeze o diferențiere autentică în învățare, pornind

de la un cumul informațional el însuși diferențiat și capabil de a induce individualizare și diversificare.

Manualul este o carte editată, un obiect, ce prezintă următoarele coordonate care, în circumstanțe date, au reverberații și consecințe de ordin pedagogic :

- a) are un anumit aspect exterior (are copertă cartonată sau nu, fasciculele sunt interschimbabile, include un ghid de predare sau un caiet pentru învățare etc.);
- b) se prezintă într-un anumit format (este un obiect ușor de manevrat, are dimensiuni mai mari sau mai mici – să reținem că mărirea fizică a manualului induce elevului o anumită reprezentare despre importanța lui);
- c) este redactat cu caractere în stiluri și mărimi diferite, iar textul este dispus în pagină astfel încât să orienteze și să faciliteze lectura;
- d) include un material iconografic de calitate, cu ilustrații optim integrate în text și de o calitate estetică autentică, fără stridente coloristice;
- e) este alcătuit din hârtie de calitate, care nu se șifonează, nu se macină, nu se șterge și care realizează cu elementele inserate pe foaie un contrast maxim.

Orice manual autentic propune un mod de structurare a informației pe criteriul progresiei și sistematicității cognitive sau executive. Astfel, conținutul trebuie organizat în părți, capitole, subcapitole, lecții. Fiecare unitate curriculară de bază (lecția) va include secvențe distincte de informații, explicații, comentarii, corelații intra- și interdisciplinare, exerciții aplicative, rezumate, fișe de evaluare, bibliografie suplimentară. Autorul de manuale trebuie să probeze o serie de competențe :

- să aibă talent de redactare, stil clar și precis;
- să fie competent în aria disciplinară sau academică pe care o dezvoltă;
- să posede cunoștințe de pedagogie și psihologie școlară, dar și o experiență didactică în disciplina respectivă;
- să identifice nevoile reale de învățare, posibilitățile, apetențele și caracteristicile culturale ale publicului școlar căruia manualul i se adresează;
- să aibă capacitatea de a lucra îndelung și de a relua lucrul la manual după un anumit timp;
- să fie sensibil la criticile altora și să asimileze sugestii metodice venite de la colegii practicieni;
- să posede competențe relaționale pentru a ține cont de imperative și nevoi date, de a negocia cu diverși parteneri (ilustratori, machetiști, tipografi, editori, difuzori, factori de decizie politică).

Autorii de manuale folosesc următoarele surse de inspirație pentru selectarea și trans-larea informațiilor la nivelul acestui instrument :

- experiența cognitivă și didactică proprie, acumulată în timp, în mod progresiv, printr-un întreg șir de probe, de încercări și erori etc.; trebuie să avem rezerve față de acele manuale întocmite de autori care nu au nici o tangență cu practica educativă;
- lucrări de referință în domeniul respectiv, care aduc informații complete, exacte, de ultimă oră;
- alte manuale de bază, deja publicate, care și-au găsit utilitatea în circumstanțe date;
- reviste cu caracter teologic, științific și cultural, care să permită autorului integrări și corelări interdisciplinare optime și operative;
- alte informații parvenite din mediul social, economic, cultural.

Orice profesor de religie care se respectă trebuie să posede cunoștințe minimale privind exigențele îndeplinite de un bun manual, și asta din cel puțin două cauze : în primul rând, el va fi pus în situația de a alege, la un moment dat, din mai multe manuale alternative, pe cel mai adecvat elevilor săi ; profesorul nu trebuie să mai aștepte indicații de la inspector (el își cunoaște mai bine elevii), fiind în stare să rezolve singur alegerea cea mai oportună (mai ales că, uneori, sugestiile venite de la alții pot fi... interesate); în al doilea rând, profesorul însuși va fi nevoit să-și structureze singur un manual sau suport de curs pentru clasa cu care lucrează la un moment dat, în deplină cunoștință de cauză (de altfel, în multe țări cu tradiții pedagogice nu există manuale pentru toate situațiile particulare).

Sugerăm, mai jos, o grilă de evaluare a manualului de religie, plecând de la o serie de sugestii avansate de Seguin (1991), dar adaptate la specificitatea manualului de religie. Evaluarea are în atenție următoarele componente : conținutul expus în manual, calitatea prelucrării pedagogice, formulele de redactare și modalitățile de ilustrare.

A. Conținutul manualului

1. Conținuturile răspund obiectivelor programei la disciplina de studiu pentru anul școlar vizat ?
2. Acestea sunt în acord cu achizițiile anterioare ale elevilor ?
3. Sunt conținuturile exacte, precise, variate ? Sunt ele suficient de obiective, redând adevărurile de credință specifice religiei creștine ?
4. Conținuturile sunt suficient de bogate prin raportare la cele indicate de programa școlară ?
5. Contribuie acestea la suscitarea atitudinilor religioase și morale pozitive și la încorporarea unor valori culturale perene ?
6. Progresia cunoștințelor și conceptelor vehiculate prin conținuturi este simplă sau complexă, elementară sau superioară ?
7. Conceptele sunt explicate clar, iar informațiile aduse oferă aplicații concrete ?
8. Activitățile de învățare, experiențele propuse în diferitele capitole ajută cu adevărat la întărirea învățării, la configurarea sentimentelor și trăirilor religioase ?
9. Activitățile la care îndeamnă manualul necesită prezența și intervenția profesorului ? Pot acestea să fie realizate de către elevi și fără ajutorul profesorului ?
10. Autorul manualului de religie a integrat elemente conexe de la două sau mai multe discipline, care să explice cunoștințele de la obiectul respectiv ?

B. Prelucrarea pedagogică

1. Metoda de învățare indusă de manual corespunde unei concepții pedagogice relevante, recomandată de către autoritățile pedagogice sau educative ?
2. Această metodă corespunde unei pedagogii constrângătoare și directive sau, dimpotrivă, se inspiră dintr-o pedagogie deschisă, activă, care să-i confere elevului suficientă autonomie în activitățile de învățare ?
3. Manualul propune activități de căutare la elevi, îmbie la observații, anchete, informări, investigații suplimentare ?
4. S-a ținut cont de interesele elevilor pentru a stimula învățarea ? Autorul a inclus aspecte care să motiveze elevii (teme variate, mediul familial, ilustrații sugestive) ?
5. Autorul a ținut cont de anumite caracteristici ale elevilor, cum ar fi vârsta, mediul de viață specific, pentru a le suscita interesul ?
6. Manualul conține exerciții de învățare și de control al achizițiilor pentru fiecare capitol ? Sunt integrate, din când în când, rezumate elocvente ?

7. Aceste exerciții sunt variate? Sunt bine adaptate conținuturilor capitolului? Ele par dificile sau prea ușoare?
8. Întrebările și exercițiile sunt formulate clar și precis?
9. Pot fi întrebările și exercițiile un mijloc de evaluare a învățării?
10. Exercițiile și temele sunt concepute astfel încât elevul să-și poată verifica singur progresele și reușitele?

C. Forma de redactare

1. Organizarea

- a) Manualul prezintă organizare logică în redactare (prezentare; textul principal împărțit în capitole și subcapitole conform temelor programei; rezumat; exerciții; evaluare)?
- b) Capitolele sunt organizate într-o manieră diversificată, care să spargă monotonia, iar această diversificare de punere în formă este justificată?
- c) Lungimea capitolelor sau lecțiilor este în concordanță cu importanța temelor tratate?
- d) Anumite capitole sunt prea scurte în ciuda importanței temei? Sau sunt prea lungi?

2. Limbajul

- e) Limbajul manualului este ușor de înțeles și adaptat nivelului elevilor cărora le este destinat?
- f) Vocabularul utilizat corespunde nivelului cognitiv al elevilor ținând cont de achizițiile lor anterioare?
- g) Vocabularul specific sau terminologia disciplinei sunt astfel concepute încât să fie înțelese prin definițiile cuvintelor noi sau mai puțin cunoscute de către elevi?
- h) În general, lungimea frazelor și structura lor sunt bine adaptate nivelului de înțelegere al elevilor?
- i) Semnificația textului este clară și ușor de înțeles? Arhaisme sau cuvintele din fondul lexical vechi sunt bine explicate?
- j) Punctuația în text este întotdeauna justificată?
- k) Autorul utilizează, atunci când conținuturile unei discipline o permit, o linie directoare, pentru a suscita interesul cititorului și a-l incita să urmeze studiul textului?

3. Rezumatul

- l) Rezumatul este plasat la începutul sau la sfârșitul capitolului? Este clar, concis și în acord cu aspectele importante ale textului?

4. Stilul redactării

- m) Stilul este sobru, eficient sau prezintă prea multe enumerări, imprecizii, figuri de stil?

5. Primele și ultimele pagini

- n) În introducerea sau în prezentarea inițială sunt expuse clar obiectivele manualului și semnificația materiei tratate?
- o) Tabla de materii este precisă și detaliată?
- p) Sunt prezente anexe, un index sau alte elemente informaționale suplimentare cu caracter instrumental?

D. Ilustrarea

- r) Toate ilustrațiile prezente în manual sunt justificate? Nu sunt prea numeroase?
- s) Corespund acestea conținuturilor capitolelor în care apar? Concordă cu canoanele sau învățăturile de credință transmise?

- s) Sunt clare și precise?
- t) Transmit ele informații interesante, reprezentări necunoscute elevilor sau din afara mediului lor de viață?
- ț) Ilustrațiile sunt sugestive și pot să trezească interesul elevilor?
- u) Există o căutare excesivă a calității estetice a ilustrațiilor, în detrimentul funcției lor de transmitere a unor informații precise?
- v) Sunt corect plasate? Amplasarea lor este justificată prin raportare la textele la care se referă?
- x) Titlurile, legendele și explicațiile însoțitoare sunt clare și precise? Ilustrațiile, hărțile, planșele, tabelele sunt numerotate?
- z) Costul lor este justificat (reproducerea după opere de artă, tratarea imaginii originale, tipărirea, numărul de exemplare prevăzut pentru manual)?

7.4. Posibilități de integrare a conținuturilor la disciplina religie

Afirmăm de la bun început că vom viza în cele ce urmează posibilitatea integrării *conținuturilor de predat* la disciplina *religie*, și nu a realităților la care trimit aceste conținuturi, adică a ipostazelor diferitelor confesiuni sau religii. Vizăm deci un plan metadiscursiv, și nu unul al discursurilor practice propriu-zise care îl alimentează, îl întrețin. De altfel, se știe că, din punct de vedere epistemologic, cu cât urcăm mai „sus” pe linia decontextualizărilor, desubiectivizărilor și „descărnărilor” de materialitate, cu atât mai mult se poate face loc apropiierilor, sintezelor și unificărilor. Dacă pe planul realităților integrările sunt problematice sau de nedorit (iar din acest punct de vedere confesiunile nu se pot unifica, întrucât acestea ființează tocmai prin specificitatea lor, prin particularitățile dogmatice, ritualice, expresive, implicative etc.), pe planul cunoașterii și al prezentării lor (în context didactic), unificările devin posibile și chiar de dorit. Trebuie spus că termenul *integrare* se poate corela cu alți termeni din aceeași familie semantică, cu *integral* și *întreg*, în sensul de ansamblu coeziv și unitar. Conținutul noțional trimite la valorizarea *numitorului comun* al unui ansamblu, la *coarticularea funcțională*, profitabilă a diferitelor arii ce formează un întreg. Integrarea trebuie înțeleasă ca un proces multidimensional, nu unidirecțional.

Înțelegem prin integrare pedagogică a conținuturilor religioase acel parcurs didactic cumulativ-selectiv de nivel superior, prin care se statuează secvențial un standard comun de cunoștințe și valori religioase, simultan cu degajarea unor seturi specifice, care urmează a fi predate tuturor elevilor unui spațiu școlar (clasă, școală), indiferent de apartenența confesională a acestora, în care jocul dintre generalitate și particularitate să se realizeze natural, inteligent, onest, fapt ce determină ca o multitudine de opțiuni religioase să se regăsească și să fie satisfăcute din punct de vedere cognitiv, afectiv, ritualic, cultural și comunitar.

Iată câteva argumente pentru integrarea curriculară:

- argumentul pedagogic, prin pregătirea unui dispozitiv didactic menit să preîntâmpine excluderea și închiderea axiologică; demersul didactic trebuie să pună în evidență

confluentele valorice, să releve ori de câte ori este cazul pluralitatea valorică în context didactic ;

- argumentul sociocomunitar, prin explicitarea nevoii de edificare a unor comunități solidare, în care persoanele să comunice ușor, să se respecte, să se întâlnească în expresii sau acțiuni spirituale comune ;
- argumentul psihologic, prin ralierea persoanelor la standarde valorice similare, ce produc, prin comunicare empatică, stabilitate intrapsihică și confort ; în acest caz, se generează un element de securitate în plus, oamenii simțindu-se mai siguri pe ei ;
- argumentul politico-strategic, în sensul că integrarea poate fi un răspuns inteligent, tactic la eventuale măsuri, explicite sau nu, de marginalizare sau excludere a parcursurilor de formare în perspectivă religioasă ; multe instanțe, inclusiv europene, se pronunță împotriva ghetizării și segregării pe criterii etnice, confesionale, rasiale etc. Să nu așteptăm ca alții să ne-o ia înainte !

Ce nu este integrarea pe linie didactică ?

- a) Nu este sincretism, cumulare simplă, adunare pestră, nediferențiată, juxtapunere de cunoștințe sau valori eterogene, fără legătură între ele.
- b) Nu este rezumare, sintetizare, preluare secvențială a ceea ce pare a fi esențial, exemplar.
- c) Nu este secvențializare, reducionism, încercare de redare a întregului numai prin intermediul unei părți – fie ea și reprezentativă.
- d) Nu este asimilare, ocultare a specificității în numele unei unice și, de fapt, false generalități.
- e) Nu este demers justițiar, de intervenție artificială, de împărțire asistată de instanțe juridico-politice a unor valori sau competențe pe care și le arogă părțile chemate să se cunoască reciproc.

Ne aflăm într-un moment când integrarea se poate realiza prin proiectarea și structurarea curriculumului la disciplina religie. În pedagogie se vorbește tot mai des despre conținuturi integrate, despre predare în blocuri de cunoștințe. Blocurile de cunoștințe sunt seturi comune și confluente de valori cognitive și nu numai, care pot fi decelate pe direcții multiple : elemente generale și particulare, elemente specifice și nespecifice, elemente principale și secundare etc. Integrarea pe linie de conținut se poate realiza și în procesul didactic propriu-zis, prin apelul la strategia predării în echipe de profesori de diferite specializări sau chiar confesiuni.

Pentru a da curs ideii exprimate în aceste pagini, avansăm și o serie de principii de acțiune :

- *Principiul realității.* Problema este să integrăm ceea ce se poate integra (cunoștințele școlare, și nu cele teologice, substraturile dogmatice, care nu sunt centrul nostru de interes).
- *Principiul progresivității și respectării particularităților de vârstă.* Conținuturile nu se vor integra chiar de la începutul parcursului de formare, din momentul intrării copilului în școală : fiecare elev va fi introdus sistematic în religia de apartenență și apoi se vor opera treptat deschiderile prin cunoașterea specificității alterității confesionale. Altfel, există riscul să-l privăm pe elev de consolidarea identității confesionale – premisă pentru o viitoare permeabilitate la eterogenitatea valorică ; elevul poate aluneca într-o stare de derivă, de relativism religios, de suspensie spirituală foarte nocivă. Elementele de conținut cu caracter integrativ vor fi structurate și

desfășurate în raport cu predispozițiile perceptive și afective ale elevilor ; nu se vor construi seturi de cunoștințe peste putința elevilor de a le pricepe.

- *Principiul corelativității dintre închiderea și deschiderea confesională.* Prin cunoașterea și respectarea valorilor altora, tranzitul cultural, dacă se face defectuos și forțat, poate degenera în deculturarea persoanelor, fenomen ce generează desconsiderare, destrucție spirituală. Raportul de închidere/deschidere confesională ce trebuie să caracterizeze individul sau societățile nu se poate tranșa la modul abstract, neținând cont de persoane, vremuri și contexte. Sunt situații când fixațiile în jurul unor valori unitare sunt de dorit și aduc beneficii reale indivizilor sau comunităților, în loc să se adopte strategii de decentrare și deschidere nelimitată față de alte valori. Este riscant să faci educație interconfesională dintru început la copiii care nu au fost încadrați în propriile referințe confesionale. La un moment dat, în funcție de maturitatea culturală a individului, cele două procese se vor derula simultan. Construcția identității spirituale, individuală sau colectivă, presupune o mare flexibilitate și mobilitate.

Integrarea se poate face la mai multe niveluri :

- la nivelul politicii școlare, prin crearea unui cadru legislativ și prin stipularea unor strategii sau dispozitive organizatorice care să faciliteze integrarea ;
- la nivelul instituțional, prin strategii puse în act de către școli, de către așezămintele educaționale de bază ;
- la nivelul concepției și vehiculării de către profesori a curriculumului în mod concret, în procesele de predare-învățare.

În cele ce urmează sugerăm mai multe posibilități de integrare a curriculumului.

1. *Integrarea prin intermediul respectării aceluiași principii de structurare a curriculumului.* Sistemul actual al învățământului românesc admite un plan-cadru construit pe un set de principii filosofice, didactice și epistemologice, dintre care următoarele pot sluji perspectivei de integrare a conținuturilor :
 - principiul descentralizării și al flexibilizării, în funcție de specificul școlii, al comunității locale, al dorințelor elevilor, părinților și profesorilor ;
 - principiul decongestionării programului de lucru al elevilor, al regândirii sarcinilor de studiu și de învățare în acord cu posibilitățile lor specifice ;
 - principiul eficienței, prin valorizarea la maximum a resurselor umane și materiale din instituțiile școlare sau din comunitățile de bază ;
 - principiul selecției și ierarhizării culturale (stabilirea disciplinelor școlare și gruparea sau ierarhizarea lor pe categorii de discipline sau arii curriculare) ;
 - principiul coerenței (integrarea pe verticală și pe orizontală a cunoștințelor, evitarea rupturilor sau a contradicțiilor disciplinare) ;
 - principiul egalității șanselor (delimitarea unor secvențe de conținut pentru toate categoriile de elevi), în așa fel încât fiecare să se regăsească, să-și cunoască valorile specifice ;
 - principiul relativizării la persoane și al parcursului individual (prin postularea unor elemente de conținut diferențiate și personalizate).
2. *Integrarea prin intermediul finalităților, al obiectivelor stipulate prin programe.* Chiar dacă, la ora actuală, programele la religie sunt gândite monoconfesional, izolat, sesizăm o încercare de unificare pe linia obiectivelor-cadru (care sunt aceleași pentru toate confesiunile) și a unor obiective de referință. Este un început de integrare mai mult simbolic, dar care anunță că se poate face ceva în acest sens.

3. *Integrarea prin modalitățile corecte de organizare, mai exact, prin structurarea modulară a conținuturilor sau organizarea integrată.* Temeiul filosofic al structurării modulare a conținutului îl constituie *integralitatea*, adică încercarea de a concepe o totalitate valorică sau informațională ca unitate integrată de elemente ce își pierd trăsăturile secvențiale. Structurarea modulară înlesnește cuprinderea cunoștințelor speciale în ansambluri logice care depășesc cantitativ și calitativ caracteristicile subunităților curriculare. Mai mulți moduli se pot construi într-un lanț modular sau o suită de moduli care vor fi oferiți/ceruți elevilor în funcție de obiectivele instructiv-educative sau în raport cu interesele, aptitudinile și credințele acestora. Învățământul modular constă în structurarea conținuturilor în *moduli didactici*, aceștia incluzând seturi de cunoștințe, situații didactice, activități și mijloace de învățământ delimitate, menite să se plieze pe cerințele și posibilitățile unor grupe sau clase de elevi. De altfel, unul dintre scopurile învățământului modular se referă la accentuarea flexibilității conținuturilor în funcție de interesele și capacitățile elevilor, de particularitățile lor psihice. Aceasta ar însemna că anumite seturi tematice la religie se vor face în comun, altele specifice se vor aborda separat, pe grupe confesionale. *Organizarea integrată* a conținutului presupune integrarea unor elemente de conținut particulare în noi structuri explicative (noi discipline) ce realizează un salt „metateoretic” sau „meta-valoric”, preluând și integrând conținuturi esențializate și resemnificate din perspectiva noii „umbrele” explicative mai cuprinzătoare. Integrarea valorilor se poate face pe mai multe linii: integrarea cunoștințelor în jurul unui pol științific (seturi conceptuale, scheme operatorii, metodologii investigative), ordonarea cunoștințelor către un pol practic (gen „centrele de interes” ale lui Ovide Decroly – hrană, securitate, filiație etc.), gruparea cunoștințelor în jurul unui pol cultural (religie, artă, morală etc.), gruparea în jurul unui pol social (aspecte economice, politice, religioase), integrarea valorilor în funcție de un pol personal (credință, iubire, boală, familie etc.).
4. *Integrarea prin intermediul didacticizării, adică la nivelul explicitării unor elemente de conținut cu caracter general – metodologii, concepte, viziuni asupra existenței etc., care vor fi infuzate în interiorul conținuturilor explicitate la religie.* Didacticizarea este acel proces de convertire a cunoașterii savante ce caracterizează un anumit domeniu (științific, tehnic, cultural, economic etc.) în cunoașterea didactică, pasibilă de a fi înțeleasă și asumată de elevi. Ca proces necesar de simplificare și rearticulare a cunoașterii, în funcție de criterii psihologice, deontologice, pedagogice, ideologice etc., didacticizarea se poate realiza în două etape: la nivelul programelor și manualelor școlare (de către autorii acestora) și în clasă (realizată de către fiecare educator). În general, didacticizarea presupune următoarele operații:
- detalierea temei de predat și specificarea competențelor ce sunt așteptate de la fiecare secvență în parte;
 - integrarea cunoștințelor noi cu ajutorul celor vechi, înaintarea de la cunoscut la necunoscut;
 - contextualizarea și personalizarea experiențelor cognitive sau acționale noi prin exemplificări, studii de caz, explicitări suplimentare etc.;
 - introducerea unor informații de relație (cunoștințe ce facilitează stabilirea de relații optime între concepte, explicații, metodologii etc.), ce se atașează obligatoriu informației de bază;
 - stabilirea unor raporturi intradisciplinare și interdisciplinare între diferitele tipuri de experiențe de învățare;

- folosirea unor metode didactice adecvate cantității și calității experiențelor cognitive transmise;
- armonizarea situației de predare cu situația de învățare (prin crearea premiselor de învățare încă din timpul predării);
- exploatarea valențelor formative ale evaluării și feedbackului în chip oportun (știut fiind faptul că întărirea răspunsurilor elevilor constituie un factor de motivare și accelerare a învățării);
- punerea în evidență a unor elemente de impact asupra dorințelor și necesităților elevilor, a unor seturi informaționale cu utilizare concretă, imediată etc.

Conținutul dimensionat pentru ora de religie va răspunde la aceste cerințe minimale, de inserție, alături de adevărurile de credință, și la unele tehnici și forme spirituale care să proiecteze individul prin interiorizare în câmpul de idei și trăiri specific religiei. De aceea, lecția de religie nu se va reduce la un simplu expozeu speculativ, cu un conținut strict confesional, ci va antrena elevii în perspectiva unor trăiri, sentimente, conduite superioare.

5. *Integrarea prin conceperea și proiectarea interconfesională a conținuturilor religioase (a include explicit în suportul curricular sau a prezenta la lecție și alte valori religioase decât cele proprii).* În opinia noastră, deschiderea confesională a educației religioase se poate realiza în primul rând prin intermediul conținuturilor livrate. Identificăm trei formule de organizare a curriculumului: curriculum monoconfesional, interconfesional și laicizat. Desigur, în fiecare dintre cele trei situații putem evidenția avantaje, dar și limite ale curriculumului din punctul de vedere al realizării dezideratelor deschiderii interconfesionale. În tabelul de mai jos evidențiem succint câteva trăsături ale organizării conținuturilor religioase. Rămâne ca factorii de decizie, dar și educatorii să selecteze și să structureze un tip de curriculum care se pretează mai bine la contextele date (de ordin comunitar, ideologic, cultural sau temporal).

Modalități de organizare	Avantaje	Dezavantaje
1. Curriculum monoconfesional	- realizează o introducere și o inserție spirituală în credința de bază; - elimină punctele de vedere divergente, prezentându-se ca un tot non-contradictoriu și bine acordat axiologic; - permite organizarea omogenă a claselor pe confesiuni; - secvențial, acest tip de curriculum se poate deschide, la anumite teme, și unor confesiuni diferite, prin realizarea de comparații fără prevalorizări negative, critici, poziționări maniheiste (de tipul: religia noastră este „bună” pentru că a lor este „rea”).	- predispune la separarea și segregarea elevilor pe criterii confesionale (separare „obiectivă”, bazată pe afinități de interese spirituale, întâlnită în învățământ în condițiile organizării modulare, cu discipline opționale sau facultative); - îi lipsește pe copii de cunoașterea altor puncte de vedere confesionale sau religioase; - poate genera tendințe de desconsiderare și neacceptanță în relaționarea cu altul.

2. Curriculum interconfesional	- îi adună în clasă pe copiii de confesiuni diferite, predispunând la relaționări pozitive, dialog, îmbogățire reciprocă; - realizează conexiuni spirituale profitabile pentru toți elevii; - facilitează respectarea principiului interdisciplinarității în învățământ.	- reduce cunoașterea în profunzime a specificității confesionale; - este dificil de realizat din punct de vedere practic (cine, cât, în funcție de ce criterii se realizează partajul pe segmente confesionale?); - nu se pretează la clasele mici; mai întâi, copilul trebuie fixat în credința proprie și apoi se creează posibilitatea deschiderii conținuturilor spre alte confesiuni sau religii; - pot naște suspiciuni sau rezerve din partea părinților sau comunității religioase.
3. Curriculum neutral, laicizat (gen filosofia religiilor, istoria credințelor religioase etc.)	- vine în întâmpinarea caracterului laic al școlii contemporane (vezi cazul Franței); - atenuează sau elimină tensiunile confesionale la nivelul proceselor educaționale; - asigură o conexiune mai directă cu disciplinele clasice pe dimensiunea culturală a acestora.	- relativizează coordonatele confesionale ale elevilor, decentrându-i pe elevi de la confesiunea de bază; - concurează la pierderea referințelor religioase ale tinerilor, înstrăinându-i de valorile credinței; - diminuează dimensiunea formativă a educației religioase (pe direcția atitudini, valori, conduite religioase); - realizează dublări sau reluări ale unor cunoștințe livrate secvențial la filosofie, istorie, literatură etc.; - poate fi contradictoriu, prin alunecarea spre poziționări materialiste, atee (conținuturile sunt religioase, dar metadiscursul integrator sau axiomele de la care se pleacă rămân ateiste etc.).

6. *Asigurarea integrării prin gândirea și expunerea conținuturilor religioase într-o perspectivă interdisciplinară.* Plecând de la premisa că educația religioasă presupune mai multe componente și niveluri (cunoștințe, atitudini, conduite), unele dintre aceste achiziții având o complexitate cu totul aparte – presupunându-se un timp îndelungat pentru stratificarea lor –, este cu totul normal ca această latură a educației să fie în atenția mai multor discipline și a mai multor profesori. Oricât de profunde și diverse ar fi temele abordate la religie și oricât de bine ar fi pregătit dascălul care predă acest obiect, nu se poate spera, numai pe o cale unidirecțională, la formarea unei culturi și conduite religioase autentice.

Se pot valorifica la ora de religie informații nespecifice, care țin de alte discipline, dar care vin în sprijinul argumentărilor teologice. Chiar și unele informații sau teorii aparent în contradicție cu spiritul religiei pot fi invocate și folosite. Teoria darwinistă, de pildă, nu contracarează asumțiile religiei. În fond, această teorie nu este decât o simplă paradigmă explicativă, un construct epistemologic relativ, care încearcă să dea o explicație ce nu trebuie să-l sperie deloc pe preot sau pe profesorul de religie. Teorii au fost și vor mai fi. Paradigmele explicative sunt secvențiale și perisabile. Nu trebuie să ne îndârjim la ceea ce nu merită a fi luat în seamă.

7. *Integrarea prin pregătirea în comun (sau pe bază de trunchiuri disciplinare comune) a profesorilor de religie.* Pregătirea viitorilor profesori care vor preda religia se face acum în perspectivă monoconfesională. De altfel, circumstanțele actuale (politice, ideologice, confesionale, materiale) nu îngăduie o altă formulă de pregătire a formatorilor. Pentru viitor, cum modalitatea cea mai previzibilă va fi lucrul în echipe de profesori, care vor colabora la elaborarea și desfășurarea curriculumului unei clase, precum și la dimensionarea unor conținuturi (prin planuri, programe, manuale), care deschid reale perspective viziunii intervalorice, trebuie meditat la formule de pregătire în comun sau parțial comune. Ghetoizarea și separarea predării religiei în școală încep încă din stadiul pregătirii formatorilor.

O experiență interesantă și exemplară în direcția unei politici de integrare este cea desfășurată în ultimii ani în Québec. Au fost derulate mai multe proiecte, grupuri de muncă, dispozitive legislative și măsuri politice pentru găsirea unei formule acceptate de cât mai mulți factori în ceea ce privește educația religioasă. Toate strategiile au avut ca punct de plecare următorul principiu acțional: „Școala publică trebuie să contribuie la dezvoltarea integrală a tinerilor, nu numai în calitatea lor de viitori cetățeni. Dar aceasta se va face în respectul egalității fundamentale a cetățenilor și a alegerilor lor, ascultând totuși de o obligație (ca valoare, n.n.) care este *neutralitatea*. Contribuția școlii la dezvoltarea tinerilor trebuie să respecte constrângerile normative constituite prin acest interes fundamental pe care îl au oamenii într-un stat democratic ce asigură reproducerea și înflorirea din generație în generație a acestei democrații” (*Laïcité et religions...*, 1999, p. 21).

Cei angajați în acest complicat proiect de identificare a noi piste de realizare a educației religioase au considerat ca fiind satisfăcătoare introducerea în curriculumul școlii a unui *învățământ cultural al religiilor*, în locul unei educații religioase diferențiate confesional. Ce semnifică atributul *cultural* în sintagma de mai sus? Răspunsul pare a fi acceptabil din punct de vedere pedagogic, logic și chiar politic. Iată cum este explicat termenul invocat de exponenții acestui punct de vedere: „calificativul *cultural* indică perspectiva specifică în conformitate cu care atât conținuturile integrate, cât și elementele de învățat propuse vor fi abordate în procesul formării elevilor. Alegerea calificativului *cultural* ne apare mai ilustrativ decât cel de non-confesional, care ar putea să pară unora satisfăcător. Prin *non-confesional* va fi semnat în mod cert absența referinței acestui învățământ la o autoritate religioasă determinată sau la o confesiune de credință cu valoare normativă, exercitându-se într-o zonă de influență a unei organizații eclesiastice date, inclusiv pentru calificarea învățământului prin definirea eventuală prin alianță la această comunitate (Ouellet, 2000, pp. 456-457).

Este adevărat că orice încadrare sau dirijare confesională se poate constitui într-un obstacol major al școlii de a depăși sfidările pluralismului etnocultural și confesional. Ralierea educației la o instanță cu profil sacerdotal (față de atunci când se vizează reproducerea unor structuri interne) devine problematică. Generalizarea acestor practici nu rezonază cu apetențele valorice ale societății actuale, tot mai deschise și mai permissive.

Care ar fi principiile de realizare a unui învățământ cultural al religiilor? Acestea apar ipostaziate la nivelul unui principiu de bază (respectul libertății de conștiință și de credință a tuturor elevilor; recunoașterea egalității tuturor elevilor), detaliat apoi prin șase principii directe:

1. Fundamentele intelectuale ale programului: se vor aborda fenomenele religioase și curentele de gândire secularizate în consens cu științele umaniste și sociale.
2. Conținutul programului educativ: va reflecta diversitatea tradițiilor religioase și perspectivele de gândire prezente în zona vizată sau în lume.
3. Conținutul programului educativ: se va acorda un loc privilegiat tradiției creștine.
4. Conținutul programului educativ: prezentarea tradițiilor religioase sau a curentelor seculare de gândire se va face în toată complexitatea și bogăția acestora; un astfel de program educativ religios va aborda fenomenele religioase din trei puncte de vedere:
 - din perspectiva experienței personale a individului;
 - din perspectiva grupurilor din care acesta face parte;
 - din perspectiva tradiției religioase sau a curentelor de gândire la care individul se rătăcează.
5. Finalitățile urmărite de program: se va viza pregătirea elevilor pentru a conviețui într-o societate marcată de pluralismul ideologic, cultural și religios. Din perspectivă culturală, învățământul religios urmărește trei scopuri principale:
 - formarea la elevi a unor competențe necesare înțelegerii locului pe care îl dețin formațiunile spirituale de sorginte religioasă în devenirea omului;
 - formarea unui tip de cetățenie permisivă la pluralismul ideologic, cultural, religios;
 - clarificarea existențială și dobândirea unui sens întregii existențe individuale sau colective.
6. Orientarea pedagogică a programului: se va ține cont de dezvoltarea cognitivă a elevilor, de contextul existenței lor, de diversitatea intereselor pe care le au (Ouellet, 2000, pp. 9-13).

Experiența din Québec constituie un punct de reper cu valoare metodologică și practică pentru ameliorarea derulării educației religioase și pe alte meleaguri. Rămân de identificat compatibilitățile posibile la nivel instituțional și procesual, permeabilitățile posibile pe care le incumbă astfel de translări sau adaptări specifice în cadre diferite de referință.

Desigur, posibilitățile de integrare evocate mai sus comportă grade diferite de adecvare, de activare, de realism. Este dreptul nostru, al dascălilor, de a găsi proiecte, de a stabili căi, de a visa. Important este să știm că există, cel puțin teoretic, și alte perspective și soluții. Rămâne ca viitorul (pedagogic, politic, cultural etc.) să faciliteze, să cheme, să impună recurgerea la astfel de strategii de unificare, de integrare sub aspectul proiectării și predării efective a religiei.

În rest, diversitatea trebuie întărită și preservată. Acest lucru se poate face și cu fața către Unitate. Aceasta din urmă nu e apanajul omului, chiar dacă el se chinuie către așa ceva. Ea ține de ceea ce dintotdeauna ne depășește!

7.5. Metode de predare-învățare

Educația religioasă presupune o racordare optimă a arsenalului metodologic la obiectivele și conținutul acestei laturi deosebite a educației. Metodele și tehnicile reclamă o aplicație care să fie întotdeauna în serviciul credinței. Opera educativă și de catehizare se va supune unei duble finalități: a) fidelitate față de ordinea divină, adică a naturii credinței și exigențelor ei; b) fidelitate față de ordinea naturii, adică a psihologiei copilului, pentru ca adevărurile credinței să fie sesizate și primite (Sironval, 1965, p. 44). Este de presupus că toate metodele didactice pot fi compatibile și contextualizate la specificul formării personalității religioase. Important este ca sufletul elevului să fie sensibilizat și modelat nu la modul coercitiv, ci prin înțelegere, prin liberă alegere. Chiar forma de adresare retorică va elimina tenta pompoasă sau incriminatorie. Limbajul trebuie să fie plin de miez, iar expresia trebuie să atragă. Pentru a stăvili sau preveni efectele destructurante ale opiniei impuse, pentru a preîntâmpina ca școala să devină „un loc electiv pentru fabricarea nevrozei” (Mannoni, 1973, p. 38), este bine să se potențeze și să se valorifice inteligent libertatea elevului de opțiune și semnificare a lucrurilor.

Proiectarea și realizarea optimă a activității instructiv-educative depind de felul cum se desfășoară, dimensionează și articulează componentele materiale, procedurale și organizatorice, care imprimă un anumit sens și o anumită eficiență pragmatică formării tineretului. Concretizarea idealurilor educaționale, în comportamente și mentalități, nu este posibilă dacă activitatea de predare și învățare nu dispune de un sistem coerent de căi și mijloace de înfăptuire, de o instrumentalizare procedurală și tehnică a pașilor ce urmează a fi făcuți pentru atingerea scopului propus. „Din punct de vedere creștin – afirmă un pedagog neoprotestant (Voeltzel, 1960, p. 36) –, metoda și alegerea metodei nu sunt indiferente: nu se poate introduce într-un sistem o piesă care să fie eterogenă sau contradictorie; asta va fi cu atât mai indispensabil cu cât religia biblică nu încetează de a conține în ea însăși o pedagogie.” Departe de a strivi spontaneitatea și creativitatea profesorului, recurgerea la un set predeterminat de procedee îi poate asigura acestuia o autonomie în deplină cunoaștere a limitărilor inerente pentru o bună și eficientă educație. Se știe că în istoria pedagogiei au fost multiple voci care au ripostat împotriva directivității și instrumentalizării metodologice a educației. Sofismul pedagogiilor nondirective constă, cum se exprimă un pedagog contemporan (Reboul, 1993, p. 57), în confundarea metodei cu constrângerea, ceea ce este o mare eroare. A abandona metoda în educație înseamnă a te lăsa mânat de capriciile întâmplării neroditoare, sterile. Ca metoda didactică să fie într-adevăr educativă și eficientă, trebuie ca aceasta să fie înțeleasă de către educat ca fiind necesară, indispensabilă. În cele din urmă, scopul educației metodice constă în conducerea elevilor spre propriile metode de învățare, spre acel stadiu care să le permită învățarea învățării. Mai facem remarcă următoare: profesorul de religie este obligat nu numai să cunoască teoria metodologică, ci s-o și folosească în mod adecvat. „Pedagog nu este acel care știe multe, afirmă eminenta profesoară de religie Anastasia Popescu, și nu știe să le aplice; pedagogul este cel care trăiește pedagogia, care știe ce metodă să aplice” (Popescu, 1995, p. 96). Este necesară o specializare a educatorilor în raport cu orizontul specific al învățăturii lor. Această idee a fost de mult intuită de înșiși Părinții Bisericii.

Supoziția specializării în educație este prezentă și la Sfântul Vasile cel Mare: „Frații (din mănăstire, n.n.) fiind împărțiți în două categorii mai generale, adică unii fiind

încredințați cu îndrumarea, iar alții fiind rânduiți spre supunere și ascultare, cu diferite daruri, socotesc că cel căruia i s-a încredințat îndrumarea și purtarea de grijă a mai multora este dator să știe și să învețe bine toate, pentru ca pe toți să-i învețe voile lui Dumnezeu, arătând fiecăruia cele ce-i revin lui; iar dintre ceilalți, fiecare aducându-și aminte de Apostolul care a spus: «nu vă socotiți cu sânguință mai înțelepți decât se cuvine să fiți înțelepți, ci socotiți-vă cu cumpătate, cum a împărțit Dumnezeu fiecăruia» (Rom. 12.3), să învețe cu sânguință și să facă cele ce revin fiecăruia, neinventând nimic în plus, ca să se învrednicească de glasul Domnului, Care a zis: «Vino, slugă bună; peste puține ai fost credincios, peste multe te voi pune» (Matei 25.21)» (1989, p. 418). Misiunea dascălilor este mare. Ea este scoasă în evidență prin corelarea ei cu rolurile de păstor, cârmaci, medic. „Păstor (*poimin*) cu adevărat este cel care poate să grijească și să îndepărteze rătăcirile oii cuvântătoare prin bunătatea, sânguința și rugăciunea sa. Cârmaci (*kyvernitis*) este cel care a câștigat atâta pricepere de la Dumnezeu și din propriile osteneli, încât este în stare să scoată corabia nu numai din furtunoasele valuri, dar chiar și din adâncul mării. Medic (*iatros*) este cel care a dobândit un trup și un suflet sănătos și care nu are nevoie să fie îngrijit de alții. Învățător (*didaskalos*) cu adevărat este cel care a învățat să cunoască adevărurile divine din cartea pe care a scris-o Dumnezeu cu propriul Său deget în inima noastră, adică prin lucrarea și luminarea pe care ne-a trimis-o și care se poate lipsi de celelalte cărți. Necuviincios lucru este învățătorilor să se conducă după cele ce le-au scris alții iar nu după cele ce le-au fost lor descoperite, precum necuviincios lucru este pictorilor să imite doar originalele altora și să nu creeze nimic nou” (Scăraru, 1994, p. 528). Și mai departe: „Păstorul trebuie să arunce cu piatra cuvântului în oile care rămân înapoi din pricina trândăviei și a lăcomiei pântecelui. Acesta este semnul după care poți recunoaște un bun păstor... Când întunericul și noaptea patimilor cuprind turma, atunci trebuie să fii ca un câine ce păzește oile în timpul nopții, rugându-te mereu lui Dumnezeu. Și nu este defel nepotrivit lucru să-ți compari mintea cu un câine care alungă fiarele, adică pe lupii patimilor” (1994, pp. 528-529). Așadar, meseria de educator presupune o cunoaștere în detaliu nu numai a sufletului omenesc, dar și a metodelor și strategiilor de îndreptare și instalare a acestuia pe un traiect al unei bune și autentice vieți.

Formele și mijloacele strategice de îndeplinire a sarcinilor didactice pot fi circumscrise terminologic prin intermediul sintagmelor de tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu și mod de organizare a învățării.

Termenul „metodă” derivă etimologic din două cuvinte grecești (*odos* „cale”; *metha* „spre, către”) și are înțelesul de „drum (către)...”, „cale (spre)...”. În didactică, metoda se referă la calea care se urmează, drumul ce conduce la atingerea obiectivelor educaționale. Metodele de instruire se aseamănă cu metodele de cercetare (ale științei), în sensul că ambele sunt căi care conduc la conturarea unor fapte, legități, descrieri, interpretări cât mai apropiate de realitate. Deosebirea fundamentală constă în aceea că, în timp ce metodele de cercetare *produc, elaborează* cunoștințe, metodele didactice – de regulă – *prezintă, vehiculează* cunoașterea sedimentată la un moment dat. Primele metode servesc la descoperirea propriu-zisă a unor adevăruri, ultimele slujesc la comunicarea lor ori la conducerea eforturilor spre redescoperirea adevărurilor noi pentru elevi, nu și pentru comunitatea științifică. Metoda didactică este o cale eficientă de organizare și desfășurare a predării-învățării și se corelează cu celelalte componente ale instruirii.

Metoda are un caracter *polifuncțional*, în sensul că ea poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Opțiunea profesorului pentru o anumită metodă de învățământ constituie o decizie de mare complexitate. Alegerea unei metode se face ținând cont de finalitățile educației, de conținutul procesului instructiv, de particularitățile de vârstă și cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor școlare, de natura mijloacelor de învățământ, de experiența și competența didactică a profesorului. „Orice metodă pedagogică” – scrie Gaston Mialaret (1981, p. 46) – „rezultă din întâlnirea mai multor factori și, din acest punct de vedere, educația va rămâne mereu o artă: arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale date de cărțile de metodologie”.

În cadrul unui sistem de instruire, metodologia didactică trebuie să fie consonantă cu toate modificările și transformările survenite în ceea ce privește finalitățile educației, conținuturile învățământului, noile cerințe ale elevilor și societății. Metodologia trebuie să fie suplă și permisivă la dinamica schimbărilor care au loc în componentele procesului instructiv-educativ. Calitatea unei tehnologii este dată de flexibilitatea și deschiderea ei față de situațiile și exigențele noi, complexe ale învățământului contemporan.

O metodă nu este bună sau rea în sine, ci prin raportarea ei la situația didactică respectivă, criteriul oportunității sau adecvației la o anumită realitate fiind cel care o poate face mai mult sau mai puțin eficientă. De regulă, o bună metodă îl va activa pe cel care învață. Referindu-se la metodele predării religiei, Ion Nisipeanu arăta într-o lucrare de metodică scrisă între cele două războaie mondiale, că „oricum va fi forma de învățământ (metodologia didactică, n.n.), narativă sau dialogică, dacă a stârnit în copii acea poftă mare de a urmări pe învățător, e o formă activă. În speță, dacă povestirile religioase sunt comunicate copiilor așa încât să le trezească acel interes puternic, ele pun în mișcare sufletul lor, îl răscolesc adânc, și această răscolire, care le nutrește sufletul, îi face, tocmai prin aceasta, foarte activi. Impresiile puternice primite își întind raza lor de influență în timp, departe peste limitele ceasului de lecțiune. Poți, din contră, să îmboldești mereu clasa cu biciul întrebărilor, să scoli și să așezi mereu oricâți copii, să fie oricâtă gălăgie și vorbă din partea lor, și dacă după ce ei au scăpat de imboldul întrebărilor, nu mai au în inima lor impresii vii, care să le țină mai departe sufletul sub stăpânirea lecției predate, zadarnică a fost toată truda, lecția i-a lăsat pasivi, inerti interior” (1924, p. VIII). În același timp, nu numai adecvația externă constituie un indicator al pertinentei metodei, ci și congruența secvențelor care o compun (respectiv, a procedeelelor didactice), precum și alternanța, succesivitatea artificiilor metodologice, calitatea coordonării și articulării între metode, între un procedeu și o metodă etc.

Calitatea metodologică este un aspect ce ține de oportunitate, dozaj, combinatorică între metode sau ipostaze ale metodelor; este o chestiune de articulare calitativă și mai puțin de preeminență ori extensiune a unei metode în dauna alteia. A spune aprioric că o metodă este mai bună decât alta (sau că o metodă este de dorit), fără a ține cont de contextul în care metoda respectivă este (sau devine) eficientă, constituie o afirmație hazardantă și chiar lipsită de sens.

Considerând că presupuzițiile oportunității, adecvației și congruenței metodologice sunt asigurate, am putea avansa o serie de exigențe și cerințe spre care ar trebui să evolueze metodologia de instruire (facem precizarea că, în fapt, metodologia a făcut pași importanți în această direcție):

- punerea în practică a noi metode și procedee de instruire, care să soluționeze adecvat noile situații de învățare; dezvoltarea în „cantitate” a metodologiei, prin adecvarea

- și integrarea unor metode nespecifice, din alte spații problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerințe (de pildă, folosirea în învățământ a brainstorming-ului, care este – la origine – o metodă de dezvoltare a creativității); creșterea în cantitate a metodelor nu este însă soluția cea mai fericită;
- folosirea pe scară mai largă a unor metode activ-participative, prin activizarea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor și apelarea la metode pasive numai atunci când este nevoie; maximizarea dimensiunii active a metodelor (în mai toate metodele identificăm această potențialitate) și minimizarea efectelor pasive ale acestora; fructificarea dimensiunii și aspectelor „calitative” ale metodei;
 - extinderea utilizării unor combinații și ansambluri metodologice prin alternări ale unor caracteristici (în planurile activitate-pasivitate, abstractizare-concretitudine, algoritmicitate-euristicitate etc.) și nu prin dominanță metodologică; renunțarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăți și flexibilități metodologice, care să vină în întâmpinarea trebuințelor diverse ale elevilor și care să se adecveze permanent la noile situații de învățare;
 - instrumentalizarea optimă a metodologiei, prin integrarea unor mijloace de învățământ adecvate care au un aport autentic în eficientizarea predării-învățării; nu este vorba de o simplă adăugare a unui mijloc de învățământ, oricât de sofisticat ar fi el, ci de o redimensionare, o pregătire a acestuia în perspectiva metodologică (cum ar fi diferitele programe structurate explicit pentru învățarea asistată de ordinator);
 - extinderea folosirii unor metode care solicită componentele relaționale ale activității didactice, respectiv aspectul comunicațional pe axa profesor-elevi sau pe direcția elevi-elevi; atenuarea tendinței magistrocentriste a metodologiei didactice; întărirea dreptului elevului de a învăța prin participare, alături de alții;
 - accentuarea tendinței formativ-educative a metodei didactice; extinderea acelor metode nu de transmitere a cunoștințelor, ci de căutare și identificare a acestora pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoinstrucție și autoeducație permanentă; promovarea unor metode care efectiv ajută pe elevi în perspectiva dorită; adecvarea metodelor la realitatea existentă, „pragmatizarea” metodologiei.

* * *

Metodele didactice se pot clasifica în mai multe grupe. Plecând de la o literatură în acest domeniu (Palmade, 1975; Cerghit, 1980; Mucchielli, 1982; Cerghit, 1988), avansăm următoarele clasificări posibile, cu criteriile subsecvente:

- a) *Din punct de vedere istoric:*
 - metode *tradiționale*, clasice;
 - metode *moderne*, de dată mai recentă.
- b) *În funcție de extensiunea sferei de aplicabilitate:*
 - metode *generale* (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral etc.);
 - metode *particulare* sau speciale (restrânse la predarea unor discipline de învățământ sau aplicabile pe anumite trepte ale instrucției și educației).
- c) *Pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor:*
 - metode *verbale*, bazate pe cuvântul scris sau rostit;
 - metode *intuitive*, bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor și fenomenelor realității sau a substitutelor acestora.

- d) *După gradul de angajare a elevilor la lecție:*
 - metode *expozitive* sau pasive, centrate pe memoria reproductivă și ascultare pasivă;
 - metode *active*, care suscită activitatea de explorare personală a realității.
- e) *După funcția didactică principală:*
 - cu funcția principală de *predare și comunicare*;
 - cu funcția principală de *fixare și consolidare*;
 - cu funcția principală de *verificare și apreciere* a rezultatelor muncii.
- f) *În funcție de modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită:*
 - metode *algoritmice*, bazate pe secvențe operaționale, stabile, construite dinainte;
 - metode *euristice*, prin descoperire proprie și rezolvare de probleme.
- g) *După forma de organizare a muncii:*
 - metode *individuale*, pentru fiecare elev în parte;
 - metode de predare-învățare *în grupuri* (de nivel sau omogene și pe grupe eterogene);
 - metode *frontale*, cu întreaga clasă;
 - metode *combinat*e, prin alternări între variantele de mai sus.
- h) *În funcție de axa învățare mecanică (prin receptare) – învățare conștientă (prin descoperire):*
 - metode bazate pe învățarea prin receptare (expunerea, demonstrația cu caracter expozitiv);
 - metode care aparțin preponderent descoperirii dirijate (conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.);
 - metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstorming-ul etc.) (cf. Moise, 1993).

Considerăm că fiecare metodă didactică poate poseda, la un moment dat, note și trăsături care o vor face să se integreze, succesiv, în clasele de metode mai sus invocate. Taxonomiile avansate sunt construcții teoretice orientative, care ne ajută să identificăm tendințe generale ale metodologiei către caracteristici polare (ca, de pildă, tradiționalitate-modernitate, generalitate-particularitate, algoritmicitate-euristicitate, verbalitate-intuitivitate etc.) în vederea realizării unei etichetări și circumscrieri teoretice, atunci când se cere o astfel de explicitare, sau pentru alegerea și selectarea practică a unor metode de învățământ, în circumstanțe pragmatice variate.

În același timp, nici metodele ca atare nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante și circumstanțieri diferite, încât, în mod difuz, în cadrul unei metode caracterizate la început prin algoritmicitate – de pildă – se poate naște treptat tendința către euristicitate. Constantin Moise (1986, p. 46), analizând metoda algoritmică, ajunge la concluzia că algoritimizarea nu este o metodă de sine stătătoare, ci o latură a fiecăreia dintre metodele cunoscute, dându-le acestora o coloratură specifică. Exercițiul este, inițial, o metodă algoritmică, dar reluat, repetat, interiorizat de elev, el poate sta sub semnul învățării euristice, când elevul însuși ajunge să proiecteze exerciții inedite.

Cel mai adesea, metodele nu se manifestă izolat și – mai ales – în stare pură. Ele apar și se concretizează în *variante metodologice compozite*, prin difuziunea permanentă a unor trăsături și prin articularea a două sau mai multe metode. Există însă o serie de metode „primare”, de „ideal-tipuri” metodologice din care derivă combinații inedite și pe care este bine să le trecem în revistă. Vom evoca în paragraful următor aceste variante ideale, precum și o serie de combinații metodologice mai des întâlnite.

* * *

În cele ce urmează, vom trece succint în revistă principalele metode didactice care se pot utiliza și în predarea religiei. Acolo unde vom găsi necesar, vom face unele remarci în legătură cu contextualizarea unei metode la specificul educației religioase.

Expunerea. Constă în prezentarea de către profesor a unor cunoștințe noi, pe cale orală, în structuri bine încheiate, ceea ce garantează o eficiență sporită, prin transmiterea unui volum mare de informații într-o unitate de timp determinată. În funcție de natura și amploarea deducțiilor și argumentelor desfășurate, de stilul discursiv și de concretitudinea limbajului folosit, expunerea cunoaște mai multe variante: povestirea, explicația, prelegerea, expunerea universitară, expunerea cu oponent. Povestirea este o narațiune simplă, dar într-un limbaj expresiv, folosită cu precădere la clasele mici. Prin ornamentarea discursului cu figuri de limbaj se realizează o participare afectivă a elevilor, li se stimulează imaginația și se antrenează noi motivații și disponibilități de învățare ale acestora. Povestirile cu subiect biblic sunt cele mai utilizate metode de predare în învățământul primar. Explicația presupune o dezvăluire pe baza unei argumentații deductive a adevărului. Cu acest prilej, se pun în mișcare operații logice mai complicate, precum inducția, deducția, comparația, sinteza, analiza, analogia. Accentul cade, totuși, pe receptare și mai puțin pe interpretarea cunoștințelor. Această metodă se folosește la clasele mai mari (gimnaziu sau liceu), la lecțiile de istorie a religiilor sau la cele legate de specificul doctrinar sau cultic al religiei. Prelegerea constă în expunerea de către profesor a unui volum mai mare de cunoștințe, bine organizate și sistematizate, și presupune o mai mare maturitate receptivă a elevilor. De regulă, metoda se recomandă claselor mai mari. Pentru reușita unei prelegeri, profesorul se poate ghida după un plan orientativ. Prelegerea universitară este folosită în învățământul superior. Ea se desfășoară pe durata a două ore și poate lăsa loc și intervențiilor studenților. Expunerea cu oponent este o formă dramatizată a expunerii propriu-zise, ce presupune prezența celui de-al doilea cadru didactic (sau a unui elev instruit în acest sens), care, prin ridicarea unor întrebări și crearea unor situații problematice, înviorază mersul expunerii, imprimând un caracter euristic căutării unor soluții, rezolvării unor probleme.

Expunerea la ora de religie va trebui să fie cât mai activă. „Nu este suficient să fii clar, logic, interesant. Cuvântul lui Dumnezeu trebuie să fie asimilat și, deci, el cere o receptivitate activă. Elementele credinței, cu riscul de a rămâne exterioare ființei profunde, trebuie să fie interiorizate. Nu ai parte de credință decât în măsura în care aderi în mod vital la Mesaj” (Babin, 1966, p. 79). Ar trebui ca expozeul profesorului să urmeze un curs mai mult inductiv decât deductiv. Pedagogul care predă religia va recurge la o logică aparte a expunerii sale. Logica abstractă, pur noțională, este bună atunci când se expun problemele dogmatice. Dar când este vorba de trăire, comportament, sentiment, se va apela la o logică mai concretă, existențială, implicând corelații cu legătură directă în realitatea faptică, palpabilă, cunoscută sau trăită de elevi. Se poate recurge la procedee de activizare a expunerii sau de provocare și menținere a interesului pentru problemele etalate. Se poate începe o expunere cu prezentarea unui material iconografic (o fotografie, o planșă, un tablou), a unui citat sau slogan oarecare („Bani nu aduc fericirea”), a unui fapt de viață curentă (nașterea, căsătoria), a unui test (de autocunoaștere), după care se cercetează aspectul prezentat și se induc diverse concluzii și semnificații.

Expunerea trebuie să mizeze și pe elemente de surpriză, dinamice, antrenante. Startul expunerii se poate baza pe următoarele artificii:

- invocarea unui lucru arhicunoscut, apropiat experienței copilului (un titlu de carte, film) de la care se va începe comentariul;

- declanșarea discuției pornind de la un suport vizual (un afiș, un poster, o icoană etc.);
- evocarea unui eveniment local, a unui articol de ziar, a unei emisiuni la televizor;
- povestirea unei întâmplări ale căror finaluri să fie duse la capăt de elevi;
- invocarea unei istorii personale cu putere ilustrativă pentru tema dezbătută;
- organizarea unui joc introductiv etc.

Metoda expunerii didactice sau monologice reprezintă o cale simplă, directă și rapidă de transmitere a unor cunoștințe. Ea este o modalitate funcțională și parcimonioasă de predare, elevii putând sesiza direct, în gândirea profesorului, un model de discriminare și de operare teoretică, un mod de simțire sau trăire. Prin faptul că în expunere se oferă elevilor cunoștințe de-a gata, metoda predispune la pasivism și spirit necritic. Prin supralicitarea acestei metode se poate ajunge la formalism și superficialitate în învățare. Comunicarea dintre profesor și elev este unidirecțională, iar feedbackul este mai slab. În același timp, expunerea asigură o slabă individualizare a predării și învățării. De aici nu rezultă că metoda expunerii ar trebui eliminată. Alegerea și folosirea ei vor fi justificate de adecvarea la o situație didactică dată – atunci când se utilizează ca atare – sau prin primirea unei note activizante sau euristice (prin recursul la întrebări, luări de poziție, încercări de problematizare pe anumite secvențe, discriminări valorice etc.). Mai adăugăm faptul că forma narativă a fost des folosită de Hristos. Să ne amintim de parabolele semănătorului (Matei 13.3-9), cea a bogatului nemilostiv și a săracului Lazăr (Luca 16.19-31), a fiului risipitor (Luca 15.11-32).

Conversația euristică. Este o metodă dialogală, de incitare a elevilor prin întrebări, și are la bază maieutica socratică, meșteșugul aflării adevărurilor printr-un șir de întrebări bine și oportun puse. Prin acest procedeu, elevii sunt invitați să realizeze o incursiune în propriul univers spiritual și să facă o serie de conexiuni care să faciliteze dezvăluirea de noi aspecte ale problemei puse.

Dacă acceptăm tezele conform cărora întrebarea este începutul cunoașterii și al progresului în cunoaștere și că veritabila cunoaștere nu constă atât în răspuns, cât în punerea permanentă a unor întrebări și în urmărirea neconținută a unor răspunsuri care vor da naștere unor noi întrebări, atunci nu este zadarnic efortul de a poposi asupra rostului punerii întrebărilor în activitatea didactică.

Practica didactică actuală trebuie să instituie un dialog veritabil între participanții la educație. Metoda conversației socratice solicită inteligența productivă, spontaneitatea și curiozitatea, lăsând elevilor mai multă libertate de căutare. Punerea unei probleme contribuie la apariția motivului cognitiv, iar metoda de rezolvare sfârșește prin a fi adoptată de elev ca o „valoare intelectuală proprie, care începe să-i motiveze activitatea ulterioară, să-i creeze cadrul și orientarea” (Kuliutkin, 1974, p. 179). Contextul ridicării unei întrebări poate fi atât natural, spontan, cât și artificial, premeditat, în care elevul, „stărnit” de profesor, caută să învingă dificultățile, dobândind noi cunoștințe. De preferat este să se renunțe la întrebări limitate, înguste, prin care „profesorii determină (pe elevi) să spună ceea ce ar fi spus ei înșiși”, căci se editează de fapt „un învățământ expozitiv camuflat” (Leroy, 1974, p. 29). De asemenea, intervenția directă a educatorului în dialog mărește pasivitatea și conformismul, în timp ce influența indirectă favorizează inițiativa și spontaneitatea tinerilor și dezvoltă capacitatea lor de a coopera în rezolvarea de probleme. Propoziția interogativă se situează la granița dintre cunoaștere și necunoaștere și, de aceea, funcționează activ în orice situație de învățare. „Întrebările anticipează, în planul gândirii, operațiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operație la alta, schimbă direcția gândirii, fac trecerea de la o cunoaștere imprecisă și limitată, la o cunoaștere

precisă și completă. O întrebare este o invitație la acțiune, este un ferment al activității mintale, un instrument de obținere a informațiilor” (Cerghit, 1980, p. 116). Întrebarea este un fel special de propoziție pragmatică, destinată să obțină un răspuns sau o informație. Ea poate fi calificată drept „judecată incompletă” sau „structură cu date insuficiente” (Okon, 1978, p. 50), care susține o relație între doi termeni, din care unul se cere a fi determinat.

Ivirea unei întrebări nu este semnul obligatoriu al necunoașterii. Dimpotrivă, prezența ei denotă că ceva din ceea ce se caută este anunțat prin chiar punerea întrebării. „Fiecare căutare – spune Heidegger – conține o *însoțire precursoră* (s.n.), care este ceva din ceea ce se caută.” Problema care se avansează predetermină de multe ori soluția ce urmează a fi revelată. Orice conținut care va fi „turnat” în „forma” întrebării trebuie să se modeleze în spiritul ei. Răspunsul „se ascunde”, *in nuce*, în însăși întrebarea care este pusă, încât și aici funcționează acel principiu – oarecum tănuit, căci ține de „viclenia” rațiunii –, și anume: „nu te-aș căuta (în plinătate), dacă nu te-aș fi găsit (în parte)”. Așadar, propoziția interogativă are o natură contextuală și emerge dintr-un fond de cunoștințe inițial știute. Logicienii numesc acest conținut anticipatoriu *presupoziția* întrebării.

Totodată, întrebarea predispoze la o dezvăluire a lucrurilor altfel decât le știam până acum. Ea pretinde a „uita” ceea ce cunoaștem, în profitul prospectării altor aspecte ale realității interogate. „Când pui o întrebare – ne previne Constantin Noica – luminezi lucrurile. Este vorba de o iluminare a lor la propriu, o punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea lămurit sau nu. Felul cum proiectezi fasciculul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunți lucrurile, iar bogăția modalităților de interogație ține nu mai mult de subtilitatea conștiinței ce întreabă, decât de subtilitatea existentului asupra căruia întreabă” (Noica, 1978, p. 14).

Mesajul biblic presupune interogație și autointerogație; el cere mărturisire și răspândire. Întrebarea se poate adresa întregului grup de elevi sau numai unora dintre ei, cu scopul de a deschide o pistă problematică, de a găsi o soluție la o situație mai dificilă. Întrebarea poate fi și un pretext pentru începerea unui dialog, a unei expuneri, a unei demonstrații sau argumentări. Este bine să judecăm elevii în funcție de întrebările pe care (și) le pun. Ne putem da mai bine seama de căutările și frământările lor, de expectanțele pe care le au, de limitările sau dificultățile în care au intrat.

Problema trebuie să fie bine formulată, căci, după cum acreditează opinia curentă, o întrebare bine pusă este pe jumătate rezolvată. Propoziția interogativă scapă distincției adevăr/fals. Ea poate fi calificată drept corectă, având sens, sau incorectă, fără sens. Propoziția interogativă este corectă dacă sunt satisfăcute următoarele axiome:

- faptul supus interogării nu este absurd;
- cel interogat poate în principiu să răspundă.

Pentru evitarea „paralogismelor” erotetice se mai cer și alte condiții. Petre Botezatu subliniază că cele mai importante sunt *precizia, univocitatea și unicitatea* (Botezatu, 1982, p. 211). Alți autori aduc în discuție sintactica întrebării (care poate fi incorectă sau neterminată), dimensiunea semantică (posibilitatea accederii la sensul sau semnificația ei) și contextul pragmatic (cu dificultățile subsecvente: oportunitatea, în funcție de cantitatea de informații deținute de elevi și entropia întrebării, care nu trebuie să depășească anumite limite).

Erotetica – sau logica punerii întrebărilor – se dovedește a fi relevantă pentru științele instructionale, în măsura în care profesorii predau logica întrebărilor, ca parte a materiei lor. Ea se cere a fi „solidară” cu respectiva disciplină de învățământ, să ființeze ca o „secreție” a acesteia, și nu ca un panaceu aplicat forțat, din exterior. Mai toate disciplinele

teoretice permit decantarea unui eșafodaj erotetic. Succesul acestui efort va ține atât de „predispoziția” respectivului obiect de învățământ față de o atare operaționalizare, dar și de calitățile pedagogice ale profesorului, care apelează la strategia erotetică. Religia, ca disciplină de învățământ, predispoze pe elevi la multiple interogații. Profesorul nu se va feri el însuși de a pune întrebări și de a problematiza conținutul învățăturii sale.

Să facem observația că tipologia întrebărilor avansate trebuie să fie largă și flexibilă, editându-se, în funcție de circumstanțe, întrebări de tip reproductiv (ce?, unde?, când?), productiv (de ce?, cum?), întrebări ipotetice (dar dacă?), de evaluare (ce este mai bun, drept, bine, frumos?), întrebări divergente (care orientează gândirea pe traiecte inedite), întrebări convergente (ce îmbie la analize, sinteze, comparații etc.).

Există un dinamism inerent în punerea întrebărilor. Ele se leagă, se cheamă și se completează reciproc. O întrebare „trezește” alte întrebări, declanșându-se o reacție în lanț în „generatorul” erotetic. Întrebarea pusă poate ascunde uneori altele neformulate încă. Ne fixăm o întrebare, dar nu știm care vor fi cele din urmă. Interogația împrumută ceva din cutia cu surprize a Pandorei (ceea ce este de dorit), dar și din întortocheatul labirint al Minotaurului (în care te poți pierde).

Se pot converti unele întrebări de tip simplu sau reproductiv, în altele complexe sau productiv-cognitive, prin introducerea unor funcții relativizatori, cum ar fi: „ce se întâmplă dacă”, „ce credeți voi”, „totuși”, „dacă”, „nu cumva, oare” etc. Aceștia, nu numai că sporesc gradul de entropie a întrebării (amplificând „zarea interioară” a problemei – cum ar spune Blaga), dar și potențează o platformă euristică, pentru personalizarea răspunsurilor.

Iisus Hristos a recurs de multe ori la forma dialogică de învățare (mărturisirea lui Petru, Matei 16.13-19; fiii lui Zevedeu, Matei 20.20-28; iudeii cer semn, Marcu 8.14-21; mirul păcătoasei, Luca 7.40-50; tânărul bogat, Luca 18.18-30 etc.). De asemenea, forma erotetică de predare o întâlnim și la marii scriitori și Părinți ai Bisericii.

Metoda alianței. Este o metodă specifică de realizare a educației religioase sau de catehizare în grup, pusă în evidență de o serie de metodicieni catolici (vezi Babin, 1966, pp. 11-18). Modelul acestei metode își are sorgintea în însăși maniera lui Hristos de a se raporta la cei doisprezece apostoli în punerea bazelor răspândirii învățăturii sale. Relația invocată este în concordanță cu tendințele de evoluție a tinerilor către autonomie. Metoda alianței se caracterizează prin următoarele trăsături: 1) alianța este un raport cu un grup, cu o realitate socioculturală bine definită; nu este ținut individul ca atare, ci grupul văzut ca ansamblu; 2) alianța face ca Dumnezeu să nu rămână distanțat, ci să coboare în poporul său, marcând o dată mai mult dimensiunea comuniunii și comunicării cu transcendența; 3) alianța se bazează pe raporturi de dialog și prietenie între elevii care devin coparticipanți la acțiunea de educare și formare reciprocă; 4) alianța vine în întâmpinarea trăirilor sacre, pentru că deschide omului apetitul autonomiei și al responsabilității; se actualizează disponibilitățile relaționale ale copiilor, de deschidere și împlinire prin ceilalți.

Se pleacă de la premisa că omul nu este un univers închis, ci o realitate deschisă, o existență în relație cu o alta. Înainte de a intra în relație cu transcendența, trebuie să învățăm să comunicăm cu ceilalți semenii. Această deschidere este un raport fundamental, constitutiv, care se actualizează diferit, în funcție de vârste sau de situații diverse: ale fiilor, ale părinților, ale prietenilor. Astfel, în copilărie, relația este de tip filial: individul ascultă și primește un mesaj, o normă. Această relație este securizantă, puternic directivă și acceptată, căutată de copil. La vârsta adultă, avem de-a face cu o relație paternală, dar inversată, întrucât părinții se adaptează în acord cu normativele fiilor. Adultul devine foarte receptiv la expectanțele celor tineri. La vârsta adolescenței-tineretii predomină relația amicală, de transfer relativ echilibrat de valori, norme, așteptări, modele existențiale.

Metoda alianței constă înainte de toate în „a fi laolaltă” cu tinerii și „a-i face să devină”. Adolescentul are nevoie de cineva pentru a trăi și a se afirma. Căutările sale se cer a fi aprobate și confirmate de ceilalți. El se simte bine când își împărtășește gândurile și trăirile. De aceea, educatorii trebuie să fie „printre tineri”, și nu „în fața” sau „în afara” lor. Educatul are nevoie de un sprijin, de o permanentă supraveghere și întărire a actelor sale. Nu-i vorba de o direcționare strictă, de o constrângere, ci de un ajutor care să-l conducă spre vocația personală, liber consimțită și exprimată. Dacă în societatea de altădată, puternic ierarhizată și normată, referințele valorice fiind stricte, imuabile, educatorul ideal era cel care știa „totul”, comanda și poruncește la modul infailibil, astăzi, când societatea a devenit mai pluralistă, liberală și democratică, se cer a fi determinate și puse în aplicare tehnici și metode didactice suplimentare, readaptate și ajustate la realități mult mai fluente. Este nevoie de o pedagogie cu dominantă amicală, de o alianță nouă între educator și educat. Educatorii, dacă vor să mai aibă o influență asupra tinerilor, sunt invitați să respecte libertatea de opinie și de credință a educaților, să intre într-un dialog sincer și deschis cu ei, să caute împreună răspunsuri la marile probleme care îi frământă.

Metoda în discuție îndeplinește o serie de exigențe, cerute insistent de metodologia activă: a) ea valorizează nevoile reale ale tinerilor și capacitățile lor de exprimare liberă; b) se adaptează direcției de evoluție a unui grup; c) deschide și menține dorința dialogului, a reciprocității comunicative; d) permite tinerilor să-și conștientizeze propriile posibilități și să se exprime; e) le permite elevilor să acceadă, puțin câte puțin, la autoresponsabilitate în educația religioasă viitoare, la autonomie deplină în învățare. Recursul la această metodă îl obligă pe profesor să stăpânească o serie de cunoștințe privind psihologia grupurilor, să cunoască și să aplice o serie de tehnici de influențare în grup, să acorde o importanță aparte tehnicilor de formare a liderilor și animatorilor, să aibă capacitatea de a radiografia fenomenologia unui grup.

Demonstrația didactică. Constă în prezentarea unor obiecte, fenomene sau substitute ale acestora sau în executarea unor acțiuni de încorporat de către elevi, în scopul asigurării unui suport concret-senzorial, care va facilita cunoașterea anumitor aspecte ale realității sau reproducerea unor acțiuni, ce stau la baza unor comportamente de ordin practic, profesional etc. A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta obiecte, procese, acțiuni – reale sau artificiale – în vederea inducerii teoretice la elevi a unor proprietăți, constante, legități care constituie elemente fundamentale ale cunoașterii. Demonstrația didactică nu se identifică în nici un caz cu demonstrarea deductivă, teoretică, utilizată, de pildă, la matematică. La baza demonstrației didactice se află un suport material (natural, figurativ sau simbolic), de la care se pleacă și se construiesc reprezentări, constatări, interpretări. Gesticulația preotului când face rugăciunea în fața elevilor săi, pentru ca ei să observe elementele motrice constitutive ale acesteia, este un exemplu de demonstrație didactică la ora de religie. Și limbajul se poate constitui în suport al demonstrației, în măsura în care un nivel mai „concret” al acestuia potențează explicitări mult mai abstracte. De pildă, un limbaj care abundă în imagini și reprezentări constituie un bun prag pentru trecerea la formularea unor idei și interpretări mai generale și mai abstracte.

Demonstrația sprijină procesul cunoașterii atât pe traiectul deductiv, prin materializarea și concretizarea unor idei în construcții ideatice de ordin inferior (sub aspectul abstracționării), cât și pe traiectul inductiv, prin conceptualizarea și „desprinderea” de realitate, prin decantarea unor cadre idealizate de operare, ce garantează pătrunderea și explicarea mai nuanțată și mai adâncă a realității.

În funcție de materialul intuitiv avut la dispoziție, se pot ipostazia mai multe tipuri de demonstrații. Astfel, Ioan Cerghit (1980) identifică *demonstrația pe viu* a unor obiecte

și fenomene sau acțiuni, în starea lor naturală de existență și manifestare (experimentul de laborator, demonstrația operațiilor motrice, a unor comportamente), *demonstrația figurativă* (cu ajutorul reprezentărilor grafice), *demonstrația cu ajutorul desenului la tablă*, *demonstrația cu ajutorul modelelor (fizice, grafice)*, *demonstrația cu ajutorul imaginilor audio-vizuale (proiecții fixe și dinamice, secvențe televizate)*, *demonstrația prin exemple* etc.

Spre deosebire de descoperire, care are un rol inventiv, demonstrarea are un caracter ilustrativ, conducând la reproducerea, oarecum pasivă, a unor acțiuni sau la asimilarea unor cunoștințe pe baza unor surse intuitive. La ora de religie demonstrarea se va utiliza mai ales când este vorba de instruirea elevilor, de transmiterea unor cunoștințe specifice ce țin de corpul doctrinar al religiei.

Observația didactică. Constă în urmărirea atentă a unor obiecte și fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (observația sistematică), fie în mod autonom (observația independentă), în scopul depistării unor noi aspecte ale realității și întregirii unor informații. Observația are o valoare euristică și participativă, întrucât ea se bazează pe (și dezvoltă) receptivitatea elevilor față de fenomenologia existențială. Observațiile pot fi de scurtă sau de lungă durată. Prin observații, se urmăresc explicarea, descrierea și interpretarea unor fenomene din perspectiva anumitor sarcini concrete de învățare, exprimarea și explicitarea rezultatelor observațiilor cu ajutorul unor suporturi materiale (referate, tabele, desene, grafice). În același timp, această metodă conduce și la formarea unor calități comportamentale precum consecvența, răbdarea, perseverența, perspicacitatea și imaginația.

Exercițiul didactic. Exercițiul constituie o modalitate de efectuare a unor operații și acțiuni mintale sau motrice, în chip conștient și repetat, în vederea achiziționării sau consolidării unor cunoștințe și abilități. Această metodă are – în principiu – un caracter algoritmic, prin aceea că presupune anumite secvențe riguroase, prescrise, ce se repetă întocmai. Exercițiul presupune deci o suită de acțiuni ce se reiau relativ identic și care conduc la formarea unor componente automatizate ale elevilor. Pe lângă formarea și consolidarea unor deprinderi, exercițiul poate realiza și alte sarcini, precum: *adâncirea înțelegerii* noțiunilor, regulilor, principiilor și teoriilor învățate, *consolidarea* cunoștințelor și deprinderilor însușite, *dezvoltarea operațiilor mintale* și constituirea lor în structuri operaționale, *sporirea capacității operatorii* a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, *prevenirea uitării* și evitarea tendințelor de interferență (confuzie), dezvoltarea unor trăsături morale, de voință și caracter (Cerghit, 1980, p. 192). Exercițiul permite și o anumită clasificare, în funcție de o serie de criterii: după funcțiile îndeplinite (introduse, de bază, de consolidare, operatorii, structurale), după numărul de participanți la exercițiu (individuale, de echipă, colective), după gradul de intervenție a cadrului didactic (dirijate, semidirijate, autodirijate, combinate), după obiectele de învățământ (gramaticale, literare, matematice, sportive, artistice etc.).

La religie, exercițiul poate facilita apariția și întărirea unor conduite, cum ar fi rugăciunea corectă, închinarea în fața icoanelor, adoptarea unui comportament decent în biserică, cu deosebire în timpul săvârșirii unor ceremonii.

Metoda cazului. Constă în etalarea unor situații tipice, reprezentative, semnificative, ale căror trăsături sunt cercetate profund, din mai multe puncte de vedere. Un caz poate servi atât pentru cunoașterea inductivă, în sensul că de la premise particulare se trece la concluzii generale (reguli, principii, legi), cât și pentru cunoașterea deductivă, prin particularizări și concretizări ale unor aspecte generale. Cazul este ales cu grijă de profesor (de altfel, el trebuie să dispună de un portofoliu de cazuri reprezentative), printr-o atentă inspecție a câmpului cazuistic și prin reținerea unor situații din sectoarele

cunoașterii, culturii, istoriei cu bogate și semnificative note și trăsături, care să poată fi identificate și comentate de către elevi.

În cadrul studiului de caz se urmărește identificarea cauzelor ce au determinat declanșarea fenomenului respectiv, precum evoluția acestuia comparativ cu fapte și evenimente similare. În utilizarea studiului de caz se parcurg anumite etape: sesizarea sau descoperirea cazului, examinarea acestuia din mai multe perspective, selectarea celor mai potrivite metode pentru analiză, prelucrarea cazului respectiv din punct de vedere pedagogic, stabilirea unor concluzii. O situație care se pretează cercetării și predării prin această metodă ar putea fi judecarea și condamnarea lui Iisus Hristos.

Lucrul cu documentele. Este o metodă care constă în identificarea și cercetarea unor documente care țin de conținutul disciplinei ce se predă. Astfel, la religie, în afară de scrierile sacre pot fi folosite o serie de reviste sau jurnale de specialitate, editate fie de instituțiile laice, de stat, fie de către cele eclesiastice. Rolul profesorului rezidă în a identifica acele izvoare și articole care susțin sau prelungesc o anumită temă înșușită sau care urmează a fi predată elevilor. Este bine ca profesorul să facă o îndosariere a respectivelor documente în funcție de tematicile posibile sau nivelurile diferite la care predă, facilitând astfel accesarea operativă la sursele de care are nevoie la un moment dat. Unele lecții se pot desfășura numai pe baza lecturării și discutării unor astfel de documente. Este necesar deci ca profesorul de religie să fie la curent cu cele mai recente documente, să le lectureze și să le cerceteze pentru a le integra cu inspirație la o serie de lecții. Crearea unor centre de resurse în cadrul școlii sau la nivel de inspectorate, care să tezaurizeze diverite materiale auxiliare, ar trebui să stea în atenția factorilor implicați în realizarea educației religioase. Această metodă permite elevilor să devină activi, să identifice surse de educare, în mod autonom, dincolo de cadrul lecției.

Dezbateri tip panel. O ședință de tip panel constă în realizarea unui schimb de opinii între un grup de persoane relativ restrâns, care emit idei, și un alt grup-auditoriu care receptează, pune întrebări sau comentează șirul de idei emise. O ședință panel se va face respectând următoarele condiții: a) subiectul propus discuției să prezinte un real interes pentru toți și să se preteze unor interpretări diferite; b) membrii panelului să fie ei înșiși „experți” în problema care se discută, în sensul că trebuie să cunoască mai multe lucruri despre subiect decât ceilalți; c) membrii auditoriului să aibă posibilitatea de a interveni ori de câte ori doresc pentru a-și expune liber propriile puncte de vedere. Membrii panelului se vor recruta fie spontan, dintre elevii voluntari, fie vor fi anunțați dinainte de către profesor în vederea pregătirii suplimentare a temei cerute. Moderatorul acestei ședințe (un alt elev sau chiar profesorul) va afișa o atitudine de imparțialitate și va dirija discuțiile înspre tema aleasă, va umple golurile, va atrage atenția participanților dacă s-au îndepărtat de la subiect, va gestiona bugetul de timp. Profesorul va anunța, mai întâi, subiectul panelului, după care va prezenta pe membrii panelului. Aceștia vor dialoga între ei în fața auditoriului, constituit din restul clasei de elevi. Fiecare își va prezenta și susține punctul de vedere, putând fi în contradicție cu alte idei susținute de alții. În continuare, moderatorul-profesor va face apel la auditoriu pentru a pune întrebări membrilor panelului sau a aduce completări sau obiecții. Ședințele tip panel se pretează la acele lecții de religie care predispun pe elevi la multiple interpretări, puncte de vedere diverse sau disjuncte, făcându-i să se accepte și să se respecte reciproc.

Jocul de rol. Este o metodă care constă în provocarea unei discuții plecând de la un joc dramatic pe o problemă cu incidență directă asupra unui subiect religios. Subiectul „de jucat” trebuie să fie familiar elevilor, să fie extras din viața lor curentă (de pildă,

un copil care nu-și ascultă părinții sau un tânăr care-și acuză logodnica de infidelitate). Se cere unor elevi să joace rolurile respective, improvizând o scenă de conflict (părinți-copii, logodnic-logodnică), iar membrii grupului vor „interveni” pentru atenuarea sau stingerea „conflictului”. Trebuie precizat faptul că scenariul va fi spontan și nu premeditat, creând premisa unei exprimări sincere, deschise, naturale a copiilor cu privire la problema atinsă. Jocul propriu-zis nu trebuie să dureze mai mult de cinci sau zece minute, după care vor urma intervențiile și comentariile „spectatorilor”. Jocul de roluri (pe aceeași temă) poate fi reluat la sfârșitul ședinței, dar ținându-se cont de sugestiile de atenuare și de stingere a conflictului emise de către elevii participanți. După cum apreciază specialiștii, jocul de rol conduce la realizarea următoarelor obiective: învățarea modurilor de gândire, trăire și acțiune specifice unui anumit status; dezvoltarea capacității de empatie și înțelegere a opiniilor, trăirilor și aspirațiilor altora; dezvoltarea capacității de a surprinde, înțelege și evalua orientările valorice ale partenerilor de interacțiune; formarea experienței și capacității de a rezolva situațiile problematice dificile; verificarea corectitudinii comportamentelor formate și destrămarea celor învățate greșit etc. (cf. Ionescu, Radu, 1995, p. 178).

Descoperirea didactică. Este o metodă de factură euristică și constă în crearea condițiilor de reactualizare a experienței și a capacităților individuale, în vederea deslușirii unor noi situații-problemă. Premisa de la care se pleacă constă în delimitarea a ceea ce este util și oportun să dăm elevului de-a gata și ce este necesar să lăsăm acestuia să descopere prin propria inițiativă. În fapt, elevul redescoperă cunoștințe vechi. Profesorul trebuie să favorizeze menținerea unei atitudini active, să propenseze acel „nivel optim de incertitudine” (J.S. Buner), astfel încât elevul să realizeze o incursiune în propriul fond aperiectiv. Se știe că o sarcină plicticoasă sau rutinieră invită mai puțin la acțiune, după cum o sarcină prea incertă, cu multe necunoscute, predispune la stres și renunțare, ceea ce duce – inevitabil – la diminuarea cercetării și explorării. Descoperirea are un rol formativ, pentru că dezvoltă forțele psihice și calitățile acestora: percepția, reprezentarea, memoria, gândirea, limbajul, trăsături de voință și caracter, interese și atitudini. În funcție de relația care se stabilește între profesor și elev, se pot delimita două ipostaze ale descoperirii: descoperirea *independentă* (elevul este actorul principal, profesorul doar supraveghind și controlând acest proces) și descoperirea *dirijată* (profesorul conduce descoperirea prin sugestii, puncte de sprijin, întrebări, soluții parțiale).

Pornind de la relația care se stabilește între cunoștințele anterioare și cele la care se ajunge, se disting trei variante ale descoperirii: descoperirea *inductivă* (pe baza unor date și cunoștințe particulare se ajunge la anumite cunoștințe și operații cu un grad mai înalt de generozitate), descoperirea *deductivă* (prin trecerea de la general la particular, de la „concretul” logic la concretul sensibil) și descoperirea *transductivă* (prin stabilirea unor relații analogice între diverse serii de date).

Problematizarea. Denumită și predare prin rezolvare de probleme sau predare productivă de probleme, problematizarea reprezintă una dintre cele mai utile metode, prin potențialul ei euristic și activizator. W. Okon arată că metoda constă în crearea unor dificultăți practice sau teoretice, a căror rezolvare să fie rezultatul activității proprii de cercetare, efectuată de subiect; este o predare și însușire pe baza unor structuri cu date insuficiente. O situație-problemă desemnează o situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități: experiența anterioară (cognitiv-emoțională) și elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul cu care se confruntă subiectul. Acest conflict incită la căutare și descoperire, la intuirea unor soluții noi, a unor relații aparent absente între antecedent și consecvent.

Specificul acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică pur și simplu cunoștințe de-a gata elaborate, ci dezvăluie elevilor săi „embriologia adevărilor”, punându-i în situația de căutare și de descoperire. În problematizare, cel mai important lucru este crearea situațiilor problematice și mai puțin punerea unor întrebări, care ar putea foarte bine să și lipsească. Problematizarea presupune mai multe momente: un moment declanșator, un moment tensional și un moment rezolutiv. Aplicarea problematizării se face respectându-se anumite condiții: existența unui fond apercceptiv suficient din partea elevului, gradația dozării dificultăților, alegerea celui mai potrivit moment de plasare a problemei în lecție, existența unui interes real pentru rezolvarea problemei. Problematizarea presupune o antrenare plenară a personalității elevilor, a componentelor intelectuale, afective și voliționale. Valoarea formativă a acestei metode este indiscutabilă: se consolidează structuri cognitive, se stimulează spiritul de explorare, se formează un stil activ de muncă, se cultivă autonomia și curajul în editarea unor poziții proprii.

Modelarea didactică. Prin model se înțelege un sistem mai simplu, un „înlocuitor” al unui sistem obiectual sau procesual mai complex, care îngăduie o descriere și o prezentare esențializată a unui ansamblu existențial, dificil de sesizat și cercetat în mod direct. Condiția de bază a unui model o constituie analogia cu un sistem de referință, căruia trebuie să-i capteze (să-i conserve) – structural și/sau funcțional – notele, trăsăturile și transformările specifice. Modelarea constituie tocmai acest procedeu de a cerceta și descria obiectualitatea fenomenală indirect, cu ajutorul unor modele izomorfe. În procesul de învățământ se folosesc mai multe categorii de modele:

- *obiectuale* (obiectele însele, ca de pildă un animal conservat, corpuri geometrice, instalații sau piese selecționate etc.), ce prezintă un grad înalt de fidelitate față de obiectul real;
- *iconice* (mulaje, machete, scheme, grafice etc.), care „seamănă” structural și/sau funcțional cu obiectele/fenomenele de referință;
- *simbolice* (formalisme matematice, formule chimice, scheme cinematice etc.), bazate pe simboluri convenționale care, structural, nu mai oglindesc o realitate, ci trimit la acea realitate.

Modelele pot comporta două funcții: una *ilustrativă*, în sensul că prezintă, reflectă un anumit fragment din realitate și o funcție *cognitivă*, întrucât modelele induc direct informații privitoare la structura și funcționarea unui sistem existențial. Dat fiind faptul că modelul reflectă trăsăturile caracteristice ale obiectelor și fenomenelor, el face posibilă o cunoaștere a realității mai adâncă decât cea realizată obișnuit, prin observarea directă a unor aspecte exterioare. În unele situații, modelele pot fi total convenționale (vezi modelul atomic sau modelele cosmologice), ele având doar o funcție instrumentală și mai puțin (sau deloc) ilustrativă.

Algoritmizarea. Este o metodă ce se bazează pe folosirea algoritmilor în actul predării. Algoritmii reprezintă un grupaj de scheme procedurale, o suită de operații standard prin parcurgerea cărora se rezolvă o serie mai largă de probleme asemănătoare. În activitatea didactică se cere, uneori (mai ales în fazele inițiale de învățare), formarea unor prototipuri de gândire și de acțiune, identificarea unor scheme rigide de rezolvare, care facilitează rezolvarea unor sarcini mai complexe în activitatea ulterioară a elevilor. Algoritmizarea reprezintă o metodă care ține de dimensiunea „mecanică” a învățării, știut fiind că, în anumite situații, incorporarea de către elevi a unor reguli fixe, rigide (cum ar fi regulile de calcul la matematică) constituie o premisă a rezolvării operative și economicoase a unor

sarcini didactice determinate. Algoritmul este un element procedural funcțional, mai ales în executarea unor sarcini ce conțin componente automatizate de gândire sau de acțiune.

Algoritmii se caracterizează prin aceea că ei se prezintă ca o succesiune aproximativ fixă de operații, iar această suită este prestabilită de către profesor sau este presupusă de logica intrinsecă a discursului disciplinei respective. În anumite situații, algoritmii de rezolvare a unor probleme, acțiuni etc. pot fi identificați sau chiar construiți de elevii înșiși. Această posibilitate scoate în evidență faptul că între învățarea de tip algoritmic și cea de ordin euristic nu este o incompatibilitate (Moise, 1986, pp. 42-46). În faza de început a învățării se recurge la scheme operaționale fixe, la algoritmi. Prin repetare și conștientizare se pot descrie alte soluții algoritmice (fie alternative, fie cu totul noi, mai suple și mai rafinate decât cele prescrise inițial), ajungându-se, astfel, la o fază nouă de învățare, cea euristică, de descoperire și punere la probă a noi scheme de procedură. Sarcina profesorului rezidă în a sesiza momentul când trebuie să renunțe la însușirea algoritmică a cunoștințelor și când să impună tactica euristică.

Brainstorming-ul. Nu este practic o metodă didactică, ci o metodă de stimulare a creativității ce se poate insinua în discuții, dezbateri și – în general – atunci când se urmărește formarea la elevi a unor calități imaginative, creative și chiar trăsături de personalitate (spontaneitate, toleranță). Metoda asaltului de idei (*brain „creier” + storm „furtună, asalt”*) are drept caracteristică separarea procesului de producere a ideilor de procesul de valorizare, de evaluare a acestora (care are loc ulterior). De aici și celelalte denumiri ale acestei metode: *metoda evaluării amânate* sau *filosofia marelui DA*, întrucât, pe moment, este reținută orice idee, se acceptă totul, nu se respinge nimic. Metoda se bazează pe un resort psihic elementar: mecanismul deblocării capacității creative prin abrogarea – pentru moment – a examinării imediate, obiective, raționale a ideilor emise. Într-un fel, are loc o slobozire a imaginației, prin anularea cenzurii intelective. În general, o ședință de *brainstorming* începe prin enunțarea unei probleme, după care, în mod spontan, se emit soluții, fără nici o detestare a validității acestora. Scopul central îl reprezintă enunțarea a cât mai multe puncte de vedere, căci nu calitatea contează, ci cantitatea. De aceea, se admit și ideile așa-zis bizare, nonstandard. Nimeni nu are însă voie să critice, să contrazică, să ironizeze, să amendeze ideile colegilor. Cadrul didactic care inițiază un „moment” didactic de tip *brainstorming* trebuie să probeze suficient tact pedagogic, să propună spre rezolvare probleme care prezintă un interes real. Evaluarea propriu-zisă a soluțiilor preconizate se realizează după un anumit timp, prin compararea și selectarea ideilor valabile sau prin combinarea acestora în complexe explicative sau operaționale pentru problema pusă.

Instruirea programată. Această tehnică modernă constituie o consecință și o aplicație a ciberneticii în metodologia didactică. Totodată, noua strategie se bazează și pe unele achiziții ale psihologiei contemporane. De pildă, psihologul american B.F. Skinner demonstrează că eficiența învățării este condiționată de organizarea condițiilor de întărire în care învață elevii. Cu cât recompensa (întărirea) – negativă sau pozitivă – la un răspuns dat de elev este mai operativă, cu atât feedbackul este mai rapid și elevul își va controla mai mult efortul prin confirmarea (sau infirmarea) unei reușite.

Instruirea programată se bazează pe parcurgerea unei programe de învățare, adică a unui algoritm prestabilit, alcătuit din alternări de secvențe informative cu momente rezolutive, cu seturi suplimentare de cunoștințe etc. Dimensionarea unei programe de instruire programată se face în conformitate cu anumite principii:

- *principiul pașilor mici și al progresului gradat* (prin fragmentarea dificultăților în unități gradate, care să conducă, din aproape în aproape, la soluționarea integrală);
- *principiul participării active* (între programă și elev relația este de tip interactiv, în sensul că elevul rezolvă, răspunde, selectează întrebări, propune soluții în mod independent);
- *principiul verificării imediate a răspunsului* (soluțiile date de elev sunt confruntate operativ cu cele adevărate, el neputând să treacă la secvențele următoare de învățare înainte ca răspunsurile să fie confirmate);
- *principiul respectării ritmului individual de studiu* (fiecare elev parcurge programul în funcție de posibilități, dispunând și gestionând după voie timpul de rezolvare a sarcinilor);
- *principiul reușitei sau al răspunsurilor corecte* (programa este astfel dimensionată încât orice copil normal să o poată parcurge integral și satisfăcător).

Ca modalități de programare, consemnăm *programarea lineară* (sau de tip Skinner) și *programarea ramificată* (sau de tip Crowder). În cazul programării lineare, fragmentarea dificultăților este mai amănunțită, pe când în programarea ramificată, fragmentarea se face pentru dificultăți mai mari. Skinner consideră că elevul învață mai bine dacă are satisfacția reușitei prin întărire; Crowder, în schimb, apreciază că se poate învăța chiar și prin greșeli.

Mijloacele instruirii programate s-au concretizat în manuale programate și în mașinile de instruire. În măsuri variate, ipostaze ale programării se pot identifica și în manualele „clasice”. De pildă, la gramatică, unele informații sau exerciții sunt structurate după clișeele instruirii programate. De altfel, instruirea programată, prin manuale și mașini tehnice, nu prea a fost prezentă în învățământul nostru (și nu numai al nostru). Ea s-a insinuat, mai ales, prin infuzarea secvențială, la unele teme și discipline, mai mult implicit decât explicit.

Relativa circumspecție față de instruirea programată este justificată și de o serie de limite subsecvente: procesele cibernetice, pe care se bazează instruirea programată, recuperează doar parțial procesul natural de învățare; prin programare se vizează îndeosebi aspectul instructiv al educației și mai puțin (sau deloc) aspectul formativ; nu toate disciplinele sunt pasibile de a fi secvențiate; instruirea programată nu lasă loc îndoiei, punerii în chestiune, interogației. Amintim ca avantaj este faptul că – prin recurgerea la instruirea programată – se reduce timpul de însușire a cunoștințelor, se asigură însușirea cunoștințelor de către toți elevii, în funcție de posibilitățile lor diferite, și se creează premisa formării unui stil de muncă activ, autocontrolat.

* * *

La orele de religie se pot integra și diferite mijloace de învățământ. Mijloacele de învățământ sunt instrumente sau complexe instrumentale menite a facilita transmiterea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziții, realizarea unor aplicații practice în cadrul procesului instructiv-educativ.

Instrumentalizarea acțiunilor ce prezidează travaliul paideutic vine în întâmpinarea optimizării procesului de învățământ, a redimensionării raportului dintre latura verbalistă și cea acțional-productivă a practicii didactice. În același timp, mijloacele de învățământ (mai ales cele audio-vizuale) facilitează punerea în contact a elevilor cu obiecte și fenomene mai greu accesibile percepției directe, cu procese intime, cu aspecte ale realității rar întâlnite sau greu sesizabile, care nu pot fi deslușite decât prin prelucrări sofisticate cu ajutorul unor tehnici și instrumente speciale. Mijloacele de învățământ au nu numai o funcție pur informativă, de facilitare a transmiterii unor cunoștințe, dar dețin și virtuți

formative, familiarizându-i pe elevi cu mânuirea, selectarea și semnificarea unor instrumente indispensabile pentru descrierea și înțelegerea a noi aspecte sau dimensiuni ale realității. Mijloacele de învățământ solicită și sprijină operațiile gândirii, stimulează căutarea și cercetarea, dezvoltă imaginația și creativitatea elevilor. Totodată, ele sensibilizează elevii către anumite probleme, stărnindu-le curiozitatea și motivându-i în plus în defrișarea a noi teritorii cognitive. Prin armonizarea acestora în cadrul lecțiilor, prin aportul lor la concretizarea designului instrucțional și chiar prin formele lor estetice, mijloacele de învățământ pot favoriza cultivarea simțului echilibrului și frumosului.

7.6. Evaluarea cunoștințelor și atitudinilor religioase

Problema valorizării de către profesor a achizițiilor specifice educației religioase (cunoștințe, valori, atitudini, credințe etc.) constituie o provocare pentru pedagogi. Se cunoaște că evaluarea pornind de la obiective constituie forma cea mai extinsă de apreciere școlară. Prin evaluare se urmărește concordanța dintre comportamentele vizibile, identificabile, concrete la care ajung elevii cu obiectivele referențiale și, mai ales, cele operaționale, stabilite de profesor încă de la începutul unei secvențe de instruire. Obiectivele pedagogice vizează cunoștințe, deprinderi, atitudini, valori, conduite.

Înainte de a începe un traseu de instruire, este nevoie ca profesorul să cunoască nivelul de cunoștințe sau așteptări ale publicului școlar. Deseori este nevoie de o evaluare inițială pentru a proiecta un program educativ în cunoștință de cauză (prin care să se stabilească timpul alocat fiecărei teme, o metodologie adecvată, teme suplimentare sau în concordanță cu specificul clasei, al grupei etc.).

La întrebarea dacă se poate sau este bine să se evalueze credința elevilor, răspunsul nostru este mai degrabă negativ. Există mai întâi un argument teologic pentru a nu face acest lucru și care este generat de următoarea întrebare: este în stare un semen să evalueze și să eticheteze credința noastră? Al doilea argument este de ordin psihopedagogic și pleacă de la premisa că o valoare încorporată (credința) nu este întotdeauna manifestă, nu se exteriorizează într-un comportament vizibil, concret, măsurabil și exprimabil într-o formă exactă. Desigur că prin religie se propun anumite cunoștințe de știut, atitudini de adoptat, gesturi de făcut, ritualuri de celebrat etc. Dar este greu de evaluat punctual corespondența dintre conduitele manifeste și normele emise sau pretinse de către profesor. Comportamentele observabile sunt legate de un context cultural, social, istoric. Credința unora poate trece drept necredință în ochii altora (iar acest lucru nu rareori s-a întâmplat în istorie). Etichetele puse de oameni sunt imperfecte, relative, vulnerabile, mai ales când se vizează acte psihice interioare, opinii, credințe. Stabilirea depărtării sau apropierii noastre de Iisus Hristos nu este de competența individului de lângă noi. Credința nu este reductibilă la un număr, la o formulă. Adevărații credincioși nu sunt întotdeauna numai cei care declară că sunt! Credința multora dintre noi nu este exteriorizată, strigată în gura mare. A ține morțiș să „evaluezi” credința altuia e un fel de blasfemie în fața lui Dumnezeu, un soi de fariseism în fața semenilor tăi.

Scopul final al evaluării nu este de a stabili din afară cât de „mare” este credința elevului, ci de a-l face pe acesta să se interogheze, să se aplece spre sine, spre credința sau necredința sa. Obiectivul prioritar al evaluării la disciplina religie rezidă în punerea elevilor în situația de autoevaluare. Noua concepție asupra evaluării pleacă de la premisa că aceasta este un proces circular, activ, dinamic de îmbunătățire a activității educative,

și nu de ratificare a unor achiziții. În evaluare se va pune accent nu pe „realizările” elevilor, ci pe procesele formative și autoformative care se activează.

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală asupra formării. Operația de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice.

În general, estimarea și evaluarea sunt acte de valorizare ce intervin în toate întreprinderile umane. Valorizarea este un semn că lucrurile și evenimentele nu ne sunt indiferente și că, la un moment dat, survine cu necesitate nevoia unei clasificări și a unei ierarhizări a acestora. Omul înțelege sub semnul măsurii și al comparației cu alții și cu propriul sine. Cum este firesc, practica educațională presupune numeroase prilejuri de convertire a acestor nevoi funciare, desfășurând și punând în aplicare, în mod explicit, momente de apreciere și evaluare.

Evaluarea școlară este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare. Actul evaluării presupune două momente relativ distincte :

1. *Măsurarea consecințelor instruirii* constă în operația de cuantificare a rezultatelor școlare, respectiv de atribuire a unor simboluri exacte unor componente achiziționale, prin excelență calitative. Măsurarea presupune o determinare obiectivă, prin surprinderea riguroasă a unor achiziții și nu implică editarea unor judecăți de valoare. Măsurarea ține, mai mult, de dimensiunea „impersonală” a educatorului. Așa se explică faptul că, în acest act, poate fi implicată satisfăcător „mașina de evaluat”.
2. *Aprecierea școlară* sau evaluarea propriu-zisă constituie emiterea unei judecăți de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referință axiologic.

Docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității unei examinări și evaluări.

Evaluarea școlară reprezintă un ansamblu de activități ce nu sunt independente de anumite intenții. Acestea transcend datele imediate și contingente, raportându-se la o serie de funcții și scopuri intenționate. Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecționa procesul educativ. Nu este vorba numai de a stabili o judecată asupra randamentului școlar, ci de a stabili acțiuni precise pentru a adapta neconținut strategiile educative la particularitățile situației didactice, la particularitățile elevilor, la condițiile economice și instituționale existente etc.

Metodele și tehnicile de evaluare îngăduie o anumită clasificare, dacă plecăm de la două repere principale : cantitatea de informație sau experiență încorporabilă de către elevi și axa temporală la care se raportează verificarea. În funcție de primul criteriu, analiștii au stabilit două tipuri : *evaluare parțială*, când se verifică elemente cognitive sau comportamentale secvențiale (prin ascultarea curentă, extemporale, probe practice curente) și *evaluarea globală*, când cantitatea de cunoștințe și deprinderi este mare, datorită cumulării acestora (prin examene și concursuri). În funcție de perspectiva temporală putem identifica *evaluarea inițială*, care se face la începutul unei etape de instruire (prin teste docimologice, concursuri etc.), *evaluarea continuă*, care se face în timpul secvenței de instruire (prin tehnici curente de ascultare și teze) și *evaluarea finală*, care se realizează la sfârșitul unei perioade de formare (prin examene, de pildă).

Prin coroborarea celor două criterii se poate ajunge la o altă clasificare, devenită clasică : *evaluarea cumulativă* (sau sumativă) și *evaluarea continuă* (sau formativă). Analiza comparativă, realizată de I.T. Radu (1988), pune în evidență următoarele note și caracteristici ale celor două mari strategii :

- a) *evaluarea cumulativă* se realizează prin verificări parțiale, încheiate cu aprecieri de bilanț asupra rezultatelor, pe când *evaluarea continuă* se face prin verificări sistematice, pe parcursul programului, pe secvențe mai mici ;
- b) *evaluarea cumulativă* operează prin verificări prin sondaj în rândul elevilor și în materie, pe când verificarea continuă are loc prin verificarea tuturor elevilor și asupra întregii materii, dată fiind circumstanța că nu toți elevii învață deopotrivă un conținut la fel de bine ;
- c) prima strategie vizează, în principal, evaluarea rezultatelor, având însă efecte reduse pentru ameliorarea procesului, pe când a doua strategie are drept scop ameliorarea procesului, scurtând considerabil intervalul dintre evaluarea rezultatelor și perfecționarea activității ;
- d) în *evaluarea sumativă* se apreciază rezultatele, prin compararea lor cu scopurile generale ale disciplinei, iar în *evaluarea continuă* se pleacă de la obiectivele operaționale concrete ;
- e) *evaluarea sumativă* exercită, în principal, funcția de constatare a rezultatelor și de clasificare a elevilor, pe când *evaluarea formativă* are funcția prioritară de clasificare, dar nu definitivă, prin lăsarea unui câmp deschis aprecierilor viitoare ;
- f) primul tip de evaluare generează atitudini de neliniște și stres la elevi, iar al doilea tip determină relații de cooperare între profesori și elevi, cultivând simultan capacitatea de evaluare și autoevaluare la nivelul elevilor ;
- g) sub aspectul folosirii timpului, prima formă utilizează o parte considerabilă din timpul instruirii, pe când a doua formă sporește timpul alocat instruirii prin diminuarea celui afectat evaluării. Observăm că ambele strategii presupun atât avantaje, cât și dezavantaje. Prin urmare, cele două moduri nu trebuie să fie utilizate în chip autarhic, exhaustiv, ci prin îmbinare și complementare. Ceea ce se pierde, eventual, printr-o strategie, se câștigă prin cealaltă.

Idealul obiectivității în notare este afectat de anumite circumstanțe care pot induce variații destul de semnificative, relevate fie la același examinator în momente diferite (variabilitate intraindividuală), fie la examinatori diferiți (variabilitate interindividuală).

Cele mai multe împrejurări, generatoare de erori și fluctuații în notare, privesc activitatea profesorului. Vom analiza succint – în continuare – cele mai des întâlnite situații și efecte perturbatoare.

1. *Efectul „halo”*. Aprecierea se realizează prin extinderea unor calități secvențiale la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev, la o anumită materie, se face potrivit situației obținute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parțială iriază, se extinde asupra întregii personalități a elevului. Cei mai expuși elevi acestui efect pot fi elevii de frunte sau cei slabi. Profesorii, în virtutea unor judecăți anticipative, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt „dispuși” să constate unele progrese ale elevilor slabi. Pentru diminuarea consecințelor negative, presupuse de acest efect, se poate apela la mai multe modalități practice. Recurgerea la examene externe este o primă strategie. La aceste examene sunt atrași profesori de la alte școli, care vor realiza corectarea. Apoi, o altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor

cu caracter secret, care asigură anonimatul celor apreciați. Mai invocăm efortul volitiv permanent, venit din partea profesorului, de a pune între paranteze antecedentele apreciative la adresa unui elev, de a-și autoimpune o valorizare cât mai obiectivă.

În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo”. O primă ipostază este constituită de *efectul „blând”*, caracterizat prin tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute. „Noul venit” este întâmpinat cu mai multă circumspecție. O a doua concretizare este dată de *eroarea de generozitate*. Aceasta intervine când educatorul are anumite motive în a se manifesta cu o anumită indulgență: tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei” etc.

2. *Efectul Pygmalion*. Aprecierea rezultatelor obținute de un elev este influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o despre capacitățile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Într-un fel, ca și în mitologia greacă, ideile și opiniile evaluatorului determină apariția fenomenului. Predicțiile profesorilor nu numai că anticipă, dar și facilitează apariția comportamentelor invocate. Încrederea în posibilitățile elevilor și convingerea manifestă că aceștia sunt capabili de reușite constituie modalități de diminuare sau de anihilare a consecințelor efectului în chestiune.

3. *Ecuția personală a examinatorului*. Fiecare cadru didactic își structurează criterii proprii de apreciere. Unii profesori sunt mai generoși, utilizând valorile de „sus” ale scării valorice, alții sunt mai exigenți, exploatând cu precădere valori intermediare sau de „jos”. O serie de profesori folosesc nota în chip de modalitate de încurajare, de stimulare a elevului, altă parte dintre profesori recurg la note pentru a măsura obiectiv sau chiar pentru a constrânge elevul în a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluțiilor, alții conformitatea cu informațiile predate. O ipostază aparte a efectului discutat este exigența diferită pe care o manifestă examinatorii. Diferențele se pot evidenția atât la același examinator, pe parcursul anului de învățământ, cât și între evaluatori de la școli diferite.

4. *Efectul de contrast*. Apare prin accentuarea a două însușiri contrastante care survin imediat în timp și spațiu. În mod curent, profesorii au tendința să opereze o comparare și o ierarhizare a elevilor. Se întâmplă ca, de multe ori, același rezultat să primească o notă mai bună, dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab (în sensul că, după o lucrare slabă, una bună pare a fi și mai bună) sau să primească o notă mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care a dat răspunsuri excelente. Conștientizarea de către profesorul examinator a efectelor datorate contiguității probelor constituie un prim pas în eliminarea consecințelor nedorite, presupuse de acest efect.

5. *Efectul ordine*. Datorită unor fenomene de inerție, profesorul menține cam același nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite diferențe calitative. Examinatorul are tendința de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără necesarele discriminări valorice.

6. *Eroarea logică*. Constă în substituirea obiectivelor și parametrilor importanți ai evaluării prin obiective secundare cum ar fi acuratețea și sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev pentru a parveni la anumite rezultate (fie ele chiar și mediocre), gradul de conștiinciozitate, pietatea, religiozitatea etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă.

Unele erori sunt facilitate de specificul disciplinei la care se realizează evaluarea. Obiectele de învățământ riguroase, exacte, se pretează la o evaluare mai obiectivă, pe când cele umaniste și sociale predispun la aprecieri marcate de subiectivitatea profesorului. Efectele apar și prin implicarea factorilor de personalitate, atât cei care țin de profesor,

cât și cei care țin de elevi. Starea de moment, oboseala și factorii accidentali pot favoriza, de asemenea, apariția unor erori în evaluare.

7.7. Probleme actuale privind evaluarea. Descriptorii de performanță

Procesul de evaluare în circumstanțele actualei structuri a anului școlar, organizat pe semestre, va avea un caracter preponderent formativ. Cele trei săptămâni de la sfârșitul fiecărui semestru vor fi dedicate preponderent evaluării formative, care va avea ca obiective:

- să verifice realizarea principalelor obiective curriculare;
- să realizeze recapitularea, sistematizarea și consolidarea materiei propuse;
- să amelioreze rezultatele învățării;
- să constituie o bază de plecare în stabilirea unui program suplimentar de instruire pentru elevii cu rezultate foarte bune și a unui program de recuperare pentru elevii cu rezultate slabe. În învățământul primar, reforma evaluării curente se va realiza, mai ales, în legătură cu schimbarea sistemului de notare. Astfel, se vor realiza următoarele:
 - înlocuirea sistemului de notare cifrică prin sistemul de notare cu calificative, bazat pe descriptorii de performanță;
 - renunțarea la mediile semestriale sau anuale;
 - înlocuirea cataloagelor și carnetelor elevilor cu alte mijloace de înregistrare a rezultatelor școlare;
 - prezentarea rezultatelor școlare sub formă descriptivă (eseu). La celelalte niveluri ale învățământului se vor pune la dispoziția profesorilor o serie de criterii unitare de acordare a notelor, pentru asigurarea coerenței și comparativității acestor note la nivelul întregului sistem de învățământ.

Descriptorii de performanță sunt o suită de enunțuri normativ-valorice care circumscriu activități și performanțe probate de elevi; acestea sunt dimensionate în concordanță cu capacitățile sau subcapacitățile esențiale (mai exact, corespund obiectivelor-cadru sau obiectivelor de referință descrise în paragraful 7.3.1) pe care elevii trebuie să le demonstreze după anumite secvențe de învățare. Dacă o capacitate este mai complexă, ea se poate întinde pe parcursul mai multor lecții, măsurarea acesteia putându-se realiza prin intermediul mai multor activități docimologice (probe orale, probe scrise, teste docimologice etc.).

Calificativul semestrial se va decide astfel: se aleg două calificative cu frecvența cea mai mare, acordate în timpul semestrului, iar în cele trei săptămâni de evaluare de la sfârșitul semestrului, în urma aplicării unor probe de evaluare sumativă, profesorul va opta pentru unul dintre cele două calificative. Un elev este declarat promovat dacă a obținut cel puțin calificativul „suficient”. Calificativul anual va fi unul dintre calificativele semestriale, stabilit de profesor pe baza unor criterii (progresul sau regresul în performanța elevului, raportul efort-performanță, creșterea sau descreșterea motivației, realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare stabilite de cadrul didactic). La sfârșitul anului școlar, elevii primesc distincții la fiecare disciplină în parte, renunțându-se la premiile globale.

Exemple de descriptori de performanță

Exemplul nr. 1

Disciplina : religie

Domeniul : afectiv

Capacitatea : sentimentul de evlavie și respect față de Dumnezeu

Obiectiv afectiv de referință : atitudinea pozitivă față de rugăciune și deprinderea de a se ruga

Performanța superioară Calificativul F.B.	- elevul explică valoarea rugăciunii pentru viața sa intimă, antrenându-se afectiv și etalând experiența sa în acest sens ; - face pledoarie și recomandă conduita de a se ruga și colegilor sau prietenilor săi ; - se roagă independent și corect, fără ajutorul maturului, la modul efectiv, atât în clasă, în momentele indicate, cât și cu prilejul unor ceremonii religioase la care participă ; - nu condamnă pe cei care nu se roagă sau se închină defectuos, venind în ajutorul lor sau rugându-se pentru ei ; - acceptă ca pe ceva natural rugăciunea continuă, în toate momentele privilegiate ale zilei, fără ca părinții sau profesorii să-l oblige ; - este capabil nu numai de „rugăciunea gurii”, ci și de „rugăciunea minții”, a meditației tacite prin încordare afectivă și reflexivă.
Performanța medie Calificativul B.	- elevul explică parțial valoarea rugăciunii pentru viața sa intimă, prezentând experiența sa în acest sens ; - recomandă conduita de a se ruga și colegilor sau prietenilor săi, etalând numai o parte dintre virtuțile rugăciunii ; - așteaptă imboldul maturului pentru a se ruga la modul efectiv atât în clasă, în momentele indicate, cât și cu prilejul unor ceremonii religioase la care participă ; - nu are o atitudine conturată în legătură cu cei care nu se roagă sau se roagă defectuos ; - acceptă ca pe ceva natural rugăciunea continuă, dar are nevoie de un impuls din partea profesorului sau tutorului.
Performanța suficientă, satisfăcătoare Calificativul S.	- elevul explică valoarea rugăciunii pentru viața sa intimă cu ajutorul colegilor sau profesorului, nedispunând de o experiență personală în acest sens ; - recomandă conduita de a se ruga și colegilor sau prietenilor săi, nefiind prea convins de necesitatea rugăciunii ; - apelează la ajutorul maturului pentru a se ruga la modul efectiv atât în clasă, în momentele indicate, cât și cu prilejul unor ceremonii religioase la care participă ; - atitudinea față de cei care nu se roagă este indiferentă ; - are nevoie să fie impulsionat de către alții pentru a se ruga.

Exemplul nr. 2

Disciplina : religie

Domeniul : psihocomportamental

Capacitatea : conduita de respect și întrajutorare a aproapelui

Obiectiv afectiv de referință : ajutorarea unor colegii aflați în dificultate materială sau spirituală

Performanța superioară Calificativul F.B.	- elevul sesizează rapid dificultățile colegilor săi, aducând la cunoștința tuturor situațiile dificile, permanente sau ocazionale, în care se poate afla un coleg la un moment dat ; - probează aceeași atitudine responsabilă atât față de prietenii apropiați, cât și față de simplii colegi ; - vine cu un ajutor concret de ordin material, atunci când situațiile o cer (nu contează consistența sprijinului acordat) ; - este deschis față de alții și valorizează pozitiv pe toți colegii săi ; - consiliază pe alții în sens pozitiv, atrăgând atenția, cu bunăvoință, celor care au un comportament reprobabil ; este nu numai re-activ, ci și pro-activ ; - este capabil să rezolve situații conflictuale în cadrul colectivului de elevi ; - este recunoscut de majoritatea colegilor ca un factor de echilibrare a mediului grupal și i se conferă o autoritate informală.
Performanța medie Calificativul B.	- elevul sesizează unele dificultăți ale colegilor săi, aducând la cunoștința profesorilor sau colegilor situațiile dificile, ieșite din comun ; - probează un interes atât față de prietenii apropiați, cât și față de simplii colegi ; - vine cu un ajutor concret de ordin material, atunci când situațiile o cer (nu contează consistența sprijinului acordat) ; - este deschis față de alții și se înțelege cu aproape toți colegii săi ; - consiliază pe alții în sens pozitiv, atrăgând atenția, uneori ostentativ, celor care au un comportament reprobabil ; - este receptiv de majoritatea colegilor ca un factor care nu generează conflicte.
Performanța suficientă, satisfăcătoare Calificativul S.	- elevul sesizează cu greutate unele dificultăți ale colegilor săi, aducând la cunoștința profesorilor sau colegilor doar situațiile ieșite din comun ; - probează un interes față de ceilalți, dar uneori se postează de partea anumitor colegi ; - vine cu un ajutor concret de ordin material atunci când este atenționat ; - este mai puțin sensibil la problemele altor colegi ; - ia atitudine numai când este lezată personal ; - nu este conflictogen, dar nici nu participă la atenuarea unor tensiuni din colectiv.

Exemplul nr. 3

Disciplina : Religie

Domeniul : cognitiv

Capacitatea : esențializarea și structurarea cunoștințelor la o temă cu conținut teologic

Obiectiv cognitiv de referință.: elevii să ajungă la deprinderea de organizare a ideilor într-un plan simplu, explicit și sintetizator

Performanța superioară Calificativul F.B.	- stabilește cu precizie ideile în jurul cărora se organizează tema mesajului ; - este capabil să compare ideile principale cu cele secundare, argumentând ; - utilizând întrebările cine/unde/când/cum, poate reface integral succesiunea cronologică a ideilor unui mesaj ; - recompune ideile în oricare din situațiile cerute/create (oral, individual, scris, pe perechi, în grup etc.) ; - inițiază și se implică fără dificultate într-o situație de comunicare orală, utilizând adecvat scopului sarcinii planul de idei anterior realizat.
Performanța medie Calificativul B.	- identifică ideile principale și secundare ale unui mesaj ; - discriminează ideile secundare de cele principale cu ezitări la compararea acestora ; - reface parțial succesiunea cronologică a ideilor unui mesaj, utilizând întrebările cine/unde/când/cum ; - construiește un plan simplu de idei al unui mesaj oral dar în baza ideilor principale, în oricare din situațiile cerute ; - se implică în situații de comunicare orală și poate folosi în acest scop planul de idei anterior realizat.
Performanța suficientă, satisfăcătoare Calificativul S.	- este capabil să stabilească ideile unui mesaj dacă este susținut cu întrebări ajutoare. - discriminează între ideile principale și secundare ale unui mesaj, fără a putea face diferențele în baza comparației. - poate reconstrui - ajutat de întrebări suplimentare - succesiunea cronologică a ideilor mesajului, utilizând întrebările cine/unde/când/cum ; - poate construi, susținut de întrebările ajutoare, planul simplu al unui mesaj, în diferite situații de comunicare. - se poate implica în situații de comunicare orală, utilizând unele elemente ale planului simplu de idei.

7.8. Proiectarea lecției de religie

În funcție de finalitățile prescrise, pot fi propuse o serie de principii în proiectarea și realizarea educației religioase. Iată câteva dintre aceste cerințe, invocate de René Hubert (1965, pp. 452-456) :

1. Religiiile confesionale au privilegiul de a oferi ființei în formare, la orice vârstă, răspunsuri pe măsura căutărilor și posibilităților specifice. Scopul acțiunii pedagogice, la fiecare nivel de dezvoltare, este de a concura la structurarea unei sinteze congruente a conștiinței. Trebuie desfășurată în fiecare etapă a secvență a fenomenului religios care poate fi accesibilă și care poate avea efect maxim asupra sentimentului religios.
2. Credința religioasă este, într-un fel, o problemă subiectivă, întrucât percepția sacră a realității se face prin prisma experiențelor personale. Numai că acest „egocentrism” religios depășește cu mult cercul unor interese imediate sau pasiuni fugitive și absoarbe în el elemente fundamentale ale întregii umanități. Sentimentul divinului are drept consecințe îmbogățirea și deschiderea individului prin disponibilizarea lui către valori universale.
3. Este de dorit ca elevul să sesizeze și să proiecteze o anumită aură sacră asupra lucrurilor și evenimentelor. Găsim în această predispoziție cea spontanitate, prospețime, naivitate pozitivă de raportare la existență, ce nu trebuie să fie în totalitate demitizată. Orice religie presupune un folclor, o lume a visării și reveriei, o lume plină de eroi și modele, ce corespund unor nevoi spirituale ce trebuie satisfăcute. Departate de a-l izola, aceste resurse pot determina la elev anumite obiceiuri morale și familiarizarea lui cu unele norme sociale. Această atașare față de mentalitatea unui grup facilitează inserția copilului în grupul de referință și, implicit, adâncește socializarea sa.

Proiectarea unei lecții de religie se va face ținând cont de aspirațiile și motivațiile elevilor de diferite vârste, de obiectivele urmărite, de conținuturile alese și prezentate, precum și de tipurile de relații care se stabilesc între profesor și elevi. Preluând și adaptând unele sugestii ale unui specialist catolic (Moldo, 1992, pp. 54-69) în materie de pedagogie religioasă, vom desfășura trei proiecte de activitate didactică care se pretează la vârste diferite.

Vârsta preadolescenței

Aspirații/nevoi :

- a) domeniul afectiv (entuziasm, securitate, siguranță) ;
- b) domeniul relațional (cultul eroilor, dorința de imitație a unor modele) ;
- c) domeniul cognitiv (curiozitate intelectuală, dorința de a cunoaște totul, tendința de a abstractiza, de a extrage semnificații, de a interpreta).

Atitudini/motivații :

- a) a fi în lume trăind în lume (aventura, spiritul explorator, proiectarea și anticiparea viitorului, identificarea cu modele) ;
- b) comportament activ (prin articularea reflecției, activizarea gândirii).

Obiective :

- a) a repera și a descompune în elemente conținutul expus (o parabolă biblică, de pildă) ;
- b) a înțelege și a compara aceste elemente de conținut ;

- c) a explica și a demonstra. Acestea sunt obiective medii, din care se pot deduce obiective particulare, în funcție de conținutul concret al lecției.

Conținuturi :

- religiile în timp și în spațiu (răspândirea religiilor în Europa sau în lume, axa de expansiune a unei religii în istorie, întâlniri sau contaminări reciproce etc.);
- symbolism și religie (cuplul rit/mit în culturile vechi și actuale, etimologii și simbolisme ale unor nume de persoane creștine, iudaice, musulmane etc., experiențe sacre individuale ale elevilor – botez, confirmare, circumcizie, împărtășanie etc.);
- religiile și experiențele umane limită (naștere, boală, moarte). Aceste conținuturi nu vor fi expuse într-o manieră cronologică. Profesorul va elabora un program ținând cont de maturitatea elevilor și a clasei, de posibilitățile articulării interdisciplinare, de experiențele religioase ale copiilor, de materialele avute la dispoziție. În general, se vor face referiri la următoarele topici: mari texte sacre (Biblia, Coranul), mari fondatori de religii (Moise, Iisus, Mahomed, Buddha, Confucius etc.), sărbători religioase, cărți ale creației cosmogonice, religie și știință, religie și sensul vieții în unele tradiții religioase.

Profesorii vor fi atenți la trei operații de ordin cognitiv:

- copiii să achiziționeze o serie de concepte indispensabile interpretării fenomenologiei religioase;
- să reușească să lectureze realitatea prin recurgerea la acest eșafodaj explicativ;
- să parvină la decantarea unui sens care va contribui la maturizarea personalității lor și la intercomunicarea în interiorul sau cu alte grupuri de elevi.

Probleme de ordin metodologic: profesorul poate adopta un comportament directivist, întrucât el este receptat ca având o autoritate ce rar va fi repusă în cauză. Totuși, în virtutea acestei imunități conferite, el nu are dreptul să impună nimic. În unele probleme, el are obligația să se detașeze de conținutul celor expuse, adoptând o atitudine de neutralitate științifică.

Vârsta adolescenței

Aspirații/nevoi :

- domeniul afectiv (imaginea de sine, perceperea identității, reveria);
- domeniul relațional (afirmarea de sine, asumarea unor roluri);
- domeniul cognitiv (gestiunea raționalității, a expresivității inteligibile, înțelegere, simbolizare).

Atitudini/motivații :

- a fi în lume trăind în lume (dorința autonomiei, transgresiunea și ruptura față de altul);
- comportament activ (prin cucerirea sau împrumutul unei identități, mișcarea spre alții).

Obiective :

- a pleca de la experiențe personale pentru a le situa apoi într-un context cultural mai larg;
- a accede spre surse stabilite, a dialoga cu persoane sau cu martori ai unor experiențe spirituale deosebite;
- a elabora o gândire personală, transmisibilă sau reformulată în fața altuia.

Conținuturi : *trei teme principale trebuie să primeze :*

- religia – o problemă individuală, privată sau publică, socială? (se va face o retrospectivă istorică, religia fiind înțeleasă ca un element al unui ansamblu cultural, se va evidenția multitudinea de practici și ideologii religioase, se va aborda problema drepturilor și îndatoririlor religioase);
- religiile ca „producătoare de sensuri” personale și comunitare (diversitatea rugăciunilor, a riturilor, a formelor de viață religioasă);
- religiile și experiențele limită (dispariția aproapei, sinuciderea, problema vieții de apoi). Se vor promova și alte subiecte de discuție: lăcașurile de cult (ca locuri ale întâlnirii imanentului cu transcendentul), procesul inițiat (rituri de trecere, de inițiere în culturi diferite), marii moștenitori (figuri de sfinți sau trăitori exemplari în curățenie spirituală), organizarea și funcționarea instituțiilor religioase, forme ale vieții religioase (totem, tabu, animism, fetiș), religia și drepturile omului (fețe ascunse ale drepturilor omului, problema laicității, secularizării, necredinței, ateismului, intoleranței).

Probleme de ordin metodologic: criza relativă de identitate prin care trece adolescentul face ca profesorul să-și piardă din aura omniscienței. Se cere păstrată o distanță confortabilă și securizantă între profesor și școlar, bunul contact fiind adjudecat în funcție de fiecare persoană în parte. Profesorul va fi atent la ceea ce transmite, căci oricând poate fi interpelat în legătură cu ideile pe care le susține.

Vârsta adolescenței târzii

Aspirații/nevoi :

- domeniul afectiv (distanță față de sine, față de lume, pragmatisme, acceptarea diferenței, acceptarea altuia);
- domeniul relațional (convivialitate, asumarea de roluri, nevoia de schimb și confruntare cu celălalt);
- domeniul cognitiv (gândire corelativă, echidistanță real – imaginar, judecată ideatică, verificare funcțională, plăcerea de a expune idei, de a se juca cu argumente).

Atitudini/motivații :

- a fi în lume trăind în lume (poziționare față de sine și lume, relații de interfață, de îmblânzire a realității);
- comportament activ (prin preocupări identitare, de construire a personalității, de căutare a rădăcinilor, de elucidare pe cale intelectuală prin reformulare, explicare, simbolizare).

Obiective :

- a lua distanță, a elabora un sens (prin degajarea de semnificații, de sisteme personale de evaluare);
- a comunica sau a fi la locul său (a se poziționa, a juca un rol, a asuma responsabilități, a admite diferența);
- a-și structura gândirea, acțiunea, viața (prin punere la încercare, prin a înțelege și a trăi ideile, a gândi la sine, a sancționa realitatea).

Conținuturi : *următoarele teme se vor impune la nivelul conținuturilor :*

- a) ideea că religiile și/sau filosofile nu sunt decât modalități ale omului de a gândi asupra destinului (prin studierea unor texte fundamentale din perimetrul occidental și cel oriental);
- b) sondarea sensului existențial în contemporaneitate (prin anchetarea marilor ideologii, religii, mentalități consumatoriste, materialiste);
- c) gestionarea situațiilor-limită ale ființării umane (absurdul, hazardul, finitudinea, banalitatea). Ca topici de discuție mai pot fi abordate următoarele probleme: chestiuni de antropologie religioasă și culturală sau teme precum religiile și filosofile orientale, disidențele și mișcările religioase sectare, variantele creștinismului, exegeza Vechiului și Noului Testament, religia și etnicitatea, problema agnosticismului și procesul secularizării.

Probleme de ordin metodologic: din punct de vedere educativ și pedagogic, această perioadă se caracterizează printr-o accentuare a raționalizării. Profesorul va pune accent pe raționamentul și argumentarea bine gândite, corecte din punct de vedere formal. Va prima respectul față de preopinent, față de opiniile acestuia. Nu se vor reprima gândirea rebelă și ideea divergentă, ci se va respecta și credita tânărul în sensul că punctul său de vedere merită a fi reținut. Etichetările și concluziile definitive nu au ce căuta în expozeul sau dialogul cu elevii de această vârstă.

* * *

Să vedem însă cum se proiectează o lecție. Vom începe cu câteva chestiuni teoretice, de ordin general. Să reținem că proiectarea didactică reprezintă procesul deliberativ de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instrucției și educației. În funcție de perioada de timp luată ca referință, se pot distinge două ipostaze ale proiectării:

- a) proiectarea globală;
- b) proiectarea eșalonată (Vlăsceanu, 1988, p. 250).

Proiectarea globală are ca referință o perioadă mai mare de instruire – ciclu sau an de studii – și operează cu obiective, conținuturi și criterii de evaluare mai largi, ce au în vedere activitățile din instituțiile școlare. Concretizarea acestui tip de proiectare se realizează îndeosebi prin dimensionarea planurilor de învățământ și a programelor analitice.

Proiectarea eșalonată se materializează prin elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline și apoi unei lecții, aplicabile la o anumită clasă de elevi. Proiectarea globală creează cadrul, limitele și posibilitățile proiectării eșalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eșalonată, prin vizarea unei discipline sau a unui grup de discipline, relaționându-se la trei planuri temporale:

- a) anul școlar;
- b) trimestrul școlar;
- c) lecția.

Proiectarea unei discipline pentru un an sau trimestru școlar se realizează prin planificarea eșalonată pe lecții și date temporale exacte, de predare a materiei respective. Documentul orientativ în realizarea acestei operații este programa școlară, ce indică în mod riguros capitolele, temele și subtemele cu numărul corespunzător de ore pentru tratarea acestora.

Proiectarea unei lecții este operația de identificare a secvențelor instructionale ce se derulează în cadrul unui timp determinat, de obicei o oră școlară. Documentul care ordonează momentele lecției cu funcțiile adiacente are un caracter tehnic și normativ și se numește, de la caz la caz, proiect de lecție, proiect de tehnologie didactică, plan de lecție, proiect pedagogic, fișă tehnologică a lecției, scenariu didactic etc.

În opinia lui Gilbert de Landsheere (1979), designul instrucțional presupune:

- a) a defini obiectivele învățării la unul sau mai multe niveluri;
- b) a sugera teme de activitate susceptibile să provoace învățarea în sensul dorit;
- c) a oferi posibilitatea de alegere a metodelor și mijloacelor de predare și învățare;
- d) a presupune instrumente de control al predării și învățării;
- e) a determina condițiile prealabile necesare unei activități de învățare eficientă (p. 266).

Conceperea procesului didactic în perspectiva raționalizării, prin design, conferă întreprinderii invocate relevanță și eficacitate, clarviziune și rigurozitate procedurală și vine în întâmpinarea exigenței de planificare a activității instructiv-educative. Designul face să ne intereseze nu doar intrarea și ieșirea sistemului educațional conform schemei $S > R$, ci și ceea ce se întâmplă între aceste componente, depășind schema behavioristă pe care o mai folosim fără să ne dăm seama. De asemenea, ajută să evităm o altă poziție extremă, și anume să nu neglijăm verigile inițiale și finale ale sistemului, indiferent dacă este vorba de curs, temă sau lecție, activitate frontală, de grup sau individuală” (Ionescu, 1982, p. 27). Nu înseamnă însă că prin proiectarea unitară se urmărește o uniformizare a indivizilor, o forțare a acestora să urmeze o singură cale de împlinire psiho-morală sau profesională, ci doar că se propune un cadru normativ riguros, dar deschis și permisiv la nuanțe și circumstanțe cât mai variate, induse de participanții și situațiile de învățare. În fond, după cum ne avertizează Landsheere (1979, p. 266), „rigoarea crescândă introdusă în practica educativă, tehnologia, designul nu vor fi sterilizate decât pentru pedagogii care sunt de pe acum sterili; celorlalți, ele le vor oferi, dimpotrivă, mijloace de adaptare subtilă, de individualizare mai sigură, posibilități mai funcționale de cucerire a mediului și a propriului eu”. Proiectarea este un procedeu care lasă suficient loc disponibilităților euristice ale cadrelor didactice. Eficiența ei este dată de priceperea noastră de mănuire a unei tehnici care poate deveni fie o frână, fie un reglator sau accelerator al unei mai bune instruiți și educații.

Un cadru didactic bine intenționat trebuie să-și pună următoarea întrebare: cum aș putea face încât, întotdeauna, activitățile didactice pe care le desfășor să fie eficiente? Pentru aceasta, e nevoie de o metodă rațională de pregătire a activităților didactice, care să preîntâmpine sau să anuleze alunecarea pe panta hazardului total și a improvizației. Dacă „harul didactic” nu este suficient (și nu este!), atunci apelul la o cale rațională, premeditată este justificat. Talentul, în materie de pedagogie, poate fi suplinit (desigur, nu total) prin metodă. De altfel, cercetările contemporane de praxiologie pot fi reformulate sau aplicate și în activitățile didactice. A devenit o judecată de bun simț aserțiunea după care un „lucru bine făcut” este rezultatul unui „proiect bine gândit”. Unii autori (Jinga, Negreț, 1982) avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esențiale, în următoarea ordine:

- Ce voi face?;
- Cu ce voi face?;
- Cum voi face?;
- Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează obiectivele educaționale, care trebuie să fie fixate și realizate. A doua întrebare trimite la resursele educaționale de care dispune sau trebuie să dispună educatorul. A treia întrebare cere un răspuns concret privind stabilirea unei strategii educaționale, coerente și pertinente, pentru atingerea scopurilor. Răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienței activității desfășurate. Pentru fiecare dintre cele patru etape sunt stabilite operații distincte. Astfel, în vederea precizării obiectivelor se vor viza o serie de operații, precum: stabilirea a *ce va ști* și a *ce va ști să facă* elevul, verificarea concordanței dintre cerințele așteptate și conținutul programei școlare, verificarea dacă obiectivele prescise sunt compatibile cu *timpul* de care dispun elevii și profesorul. Analiza resurselor, în a doua etapă, comportă următoarele operații: analiza calității *materialului uman* (dezvoltarea fizică și psihică a elevilor, particularitățile individuale, motivația învățării), precum și a *mijloacelor și materialelor* de care dispune profesorul. Alegerea celor mai adecvate *metode* didactice, selecția ori confecționarea *materialelor didactice* necesare, selecția *mijloacelor* de instruire, combinarea și dozarea metodelor și mijloacelor care să garanteze eficacitatea, imaginarea și scrierea scenariului didactic sunt operațiuni care se integrează în etapa de elaborare a strategiei didactice. În fine, a patra etapă, *evaluarea*, este centrată pe elaborarea unui sistem de metode și tehnici de evaluare, care să fie în concordanță cu obiectivele și conținuturile fixate.

1. Prima etapă, poate cea mai importantă, cuprinde o serie de operații de identificare și dimensionare a obiectivelor educaționale ale lecției. În vechile didactici sau metodici acestea pot fi de două feluri: formale sau educative (cum ar fi cultivarea și întărirea sentimentelor religioase la disciplina religie) și materiale sau instructive (vehicularea de informații și cunoștințe cu privire la faptul și comportamentul religios) (cf. Theodosiu, 1934, p. 57). Precizarea clară a obiectivelor educaționale este condiția fundamentală a proiectării corecte a lecției. Dacă educatorul nu știe, înainte de a începe lecția, cu ce rezultate concrete trebuie să se încheie ea, atunci improbabilitatea procedurală și eșecul sunt de așteptat. În chip obligatoriu, obiectivul educațional trebuie să vizeze delimitarea unei conduite sau achiziții educative, care să fie redată prin comportamente identificabile, vizibile, concrete. Exprimarea unui obiect operațional este o acțiune de mare răspundere din partea profesorului, întrucât se pot naște unele confuzii ce conduc, din start, la eșuarea unei lecții.

De obicei, în definirea unui obiectiv se va ține cont de următoarele norme (Vlăsceanu, 1988, p. 257):

- un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă, în urma instruirii elevului;
- obiectivul trebuie să fie formulat în termeni comportamentali expliți, prin utilizarea unor „verbe de acțiune”;
- fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară, pentru a facilita măsurarea și evaluarea, și nu o asociație sau o multitudine de operații, mai mult sau mai puțin distincte;
- un obiectiv trebuie să fie elaborat în cât mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;
- obiectivele să fie integrate și derivabile logic, pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

Un obiectiv este descris cu precizie atunci când comunică unei alte persoane ce ar trebui să facă pentru a observa că scopul unei lecții a fost atins. Scopul unui curs trebuie să aibă în vedere – notează Gagné (1977, p. 90) – ceea ce va ști elevul *după* lecție, și nu ceea ce face *în timpul* ei. Apoi, scopurile trebuie stabilite în termenii unor *rezultate imediate* ale instruirii, și nu în cei ai realizărilor mai îndepărtate. Concretizările de perspectivă scapă, de multe ori, prefigurărilor și dezideratelor prezente ale profesorilor. Realizările viitoare ale elevilor, raportate la un moment inițial, nu țin de regia operaționalizării obiectivelor.

În afară de unele exigențe „interne”, de rigurozitate în identificarea și enunțarea (numirea) obiectivelor, trebuie meditat la adecvarea și consensul dintre orientarea finalităților generale ale educației și obiectivele structurale ale lecției, dacă aceste delimitări sunt congruente sau contradictorii. Obiectivele operaționale trebuie să „prelungescă” și, uneori, să concretizeze valorile idealului educațional, să circumstanțieze obiectivele generale ale educației la diferitele materii sau lecții. Trebuie vegheat la acordul axiologic dintre cerințele macrostructurale și cele microstructurale ale edificiului finalităților (cu toate că, în unele circumstanțe istorice, este de dorit o anumită discrepantă dintre idealul educativ de „formare a personalității multilateral dezvoltate” și a „omului nou” – de pildă – și obiectivele medii sau operaționale, care, în aceleași conjuncturi istorice, erau de multe ori firești, autentice, descrise și înfăptuite cu simț de răspundere și clarviziune de către cadrul didactic onest).

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei pași, descriși de Mager: identificarea performanței finale pe care instruirea încearcă să o realizeze, descrierea condiției esențiale în care ar trebui să se producă respectivul comportament și descrierea nivelului de perfecționare a performanței.

2. A doua etapă a proiectării, stabilirea resurselor educaționale, se constituie din operații de delimitare a conținutului învățării (informații, abilități, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacități de învățare, motivație) și a resurselor materiale, care condiționează buna desfășurare a procesului (spațiu, timp, mijloace materiale). Conținutul educativ trebuie să realizeze un echilibru între componentele informative și cele formative. Un profesor este cu atât mai bun cu cât reușește să-l învețe pe elev exact *ceea ce poate (elevul) și are realmente nevoie*. Premisa de la care se pleacă trebuie să fie una optimistă, în sensul că orice copil poate fi învățat cu sau pentru ceva, cu condiția alegerii celor mai potrivite metode și mijloace de educație. Profesorul trebuie să-și cunoască clasa, particularitățile indivizilor care o compun, eventualele scindări sau obturări comunicative, poziția și capacitățile liderilor etc.

La ora de religie, conținuturile pot fi de mai multe feluri:

- conținuturi istorice, care tratează evolutiv și biografic momente și persoane sacre;
- conținuturi teoretice, îndeosebi principii, norme, dogme specifice unei religii;
- conținuturi practice, adică acele obișnuințe și deprinderi religioase care se cer a fi transferate și formate la elevi (rugăciunea, meditația, participarea la ceremonii etc.).

Alegerea mijloacelor materiale, în măsura în care ține numai de profesor, trebuie să se facă în chip oportun și să se adecveze situației de învățare, fără supralicitări sau ipostazieri ale unor ambiții extradidactice, subiectiviste.

3. A treia etapă în proiectare vizează conturarea strategiilor didactice optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale și mijloace educaționale, pe baza cărora să se atingă obiectivele activității didactice. Strategia selectării „celor trei M” (metode, materiale, mijloace) trebuie centrată pe îmbinare și dozaj, pe adecvație și

eficiență. Specialiștii pledează pentru realizarea unei îmbinări și ordonări a metodelor, materialelor și mijloacelor încât fiecare „M” din combinatorica propusă să potențeze efectul didactic al celorlalte, rezultatul fiind o sporire generală a eficacității strategiei. Imaginația pedagogică a cadrului didactic este cea care prezidează alegerea și combinarea, mai mult sau mai puțin fericite, a metodelor, materialelor și mijloacelor folosite în învățământ. Formele de organizare a activităților la religie pot varia de la lecția frontală, desfășurată cu întreaga clasă și până la activitatea independentă, pe grupe eterogene. Acestea din urmă pot primi anumite sarcini de învățare (să interpreteze un fragment biblic, să identifice anumite norme etice în Vechiul Testament, să învețe o nouă rugăciune etc.), iar la urmă se va face o sinteză (fie de către profesor, fie de către unii elevi desemnați) a acelor idei demne de a fi cunoscute și însușite de întreaga clasă.

4. Ultima secvență a proiectării strategiei didactice face loc unei „operații-cheie” – stabilirea scenariului didactic. Acesta este un instrument eficace pentru evitarea hazardului în activitatea didactică reală, concretă. Rațiunea de bază a realizării scenariului didactic este aceea de a preveni erorile, riscurile, evenimentele nedorite în practica didactică. Desigur că și hazardul joacă un rol important în predare. Profesorul trebuie să exploateze anumite „momente fericite”, neanticipate în proiectul didactic. Într-un anume sens, activitatea didactică este un act de creație și mai puțin un șir neîntrerupt de operații-șablon, decantate în mod rutinier, didacticist. Nu se poate programa totul. Trebuie să lăsăm loc suficient spontaneității și actului liber. Amănunțirea și rigorismul excesive sunt la fel de dăunătoare ca și lipsa oricăror repere procedurale. Un bun profesor va specula și va integra didactic orice nou curs al desfășurărilor, dându-i o nouă semnificație pedagogică și valorificându-l în beneficiul acurateței și eficienței procesului.

Etapă finală a proiectării didactice vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării. Proiectul didactic este bine format dacă el stabilește, de la început, o procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse.

Evaluarea cea mai reușită este cea care se face pornind de la obiectivele operaționale ale activității. Ea trebuie să vizeze raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele scontate (obiectivele). În funcție de acuratețea enunțării obiectivelor și de măsura însușirii acestora în achiziții comportamentale concrete, observabile, se poate determina, prin evaluare, eficiența activității didactice, ca un raport dintre rezultatele obținute și resursele consumate. Rezultatele obținute trebuie conexe în mod necesar cu resursele psihologice și de timp consumate, pentru a ajunge la respectivele rezultate. O activitate didactică este cu atât mai eficientă cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puțină oboseală și cu mai multă plăcere pentru efortul depus. Scopul evaluării nu este de a eticheta și ierarhiza elevii o dată pentru totdeauna, ci de a perfecționa neconștient procesul instructiv-educativ, prin evidențierea unor puncte slabe sau neajunsuri, prin asigurarea unei autoreglări și închideri sporitoare, ce au loc chiar în cuprinsul sistemului acțional de instruire.

Proiectarea unei lecții constituie o piatră de încercare pentru orice cadru didactic. Succesul unei lecții este garantat de buna pregătire și anticipare a secvențelor instructiv-educative de către învățător sau profesor. Elaborarea unei lecții constituie un act de creație prin care se imaginează și se construiesc momentele ei principale, dar și cele de amănunt. Pentru aceasta, profesorul trebuie să probeze nu numai o bună pregătire de specialitate, ci și o pregătire metodică, o instrucție pedagogică, o experiență în materie de predare. Proiectarea optimă a unei lecții este „un act de creație directivat de principii didactice, care exprimă cerințele și condițiile interne și externe ale învățării, care sintetizează

cele mai recente date științifice implicate în explicarea procesului de învățământ” (Cerghit, 1983, p. 61). În intervalul unor norme, specifice designului instrucțional, profesorul va avea suficientă libertate în a inova noi situații, noi secvențe instructive, dând curs creației sale pedagogice, creând sau valorificând momentele „fericite” apărute pe neașteptate.

Proiectul de lecție trebuie să descrie soluțiile optime care vor prezida situația de învățare, fiind un instrument intermediar între prefigurările mentale și concretizările faptice ale acțiunilor instructiv-educative. Un proiect eficient se caracterizează prin :

- a) *adecvație* la situația didactică concretă ;
- b) *operaționalitate*, adică potențialitatea de a se transfigura (descompune) în secvențe acționale și operațiuni distincte ;
- c) *flexibilitate* sau *adaptabilitate* la evenimente noi, permisivitate la integrarea „din mers” a unor strategii decantate în chiar cursul desfășurării procesului ;
- d) *economicitate* sau parcimonie discursivă și strategică, încât într-un cadru strategic simplu, nesofisticat, să se realizeze cât mai mult din punct de vedere practic.

Proiectarea efectivă a unei lecții se realizează ținând cont de mai multe variabile, precum complexitatea conținutului, gradul de pregătire a elevilor, natura strategiilor aplicate, tipurile de lecții alese etc. Planul de lecție la o oră de religie trebuie să fie o cale de intrare progresivă a omului în misterele sacralității, printr-o explorare deliberată a câmpului de posibilități și de cerințe ale diferitelor vârste.

Proiectarea instruirii la o lecție presupune realizarea unei concordanțe între trei „puncte-cheie” (Gagné, Leslie, 1977, p. 154) :

- a) obiective sau scopuri ;
- b) metode, materiale, mijloace și experiențe sau exerciții de învățare ;
- c) evaluarea succesului școlar.

Centrarea pe realizarea conexiunii dintre cele trei planuri asigură congruența și unitatea funcțională a instruirii și exclude devierile pe panta improvizației și hazardului. Această exigență ajută la verificarea concordanței noțiunilor și ideilor ce vor fi predate, în raport cu obiectivul lecției și cu tipul testului sau al altor mijloace de evaluare, folosite pentru a decide dacă predarea a fost satisfăcătoare. Măger a operaționalizat cele trei exigențe în trei întrebări cu răspunsurile subsecvente :

- *Spre ce tind ?* – în lecția prezentă (se anunță obiectivul performativ al lecției, arătând ce vor putea face elevii după ce stăpânesc lecția).
- *Cum să ajung acolo ?* – cum să realizez obiectivul (prin selectarea metodelor, materialelor și exercițiilor, care vor realiza evenimentele instrucționale și condițiile învățării adecvate pentru fiecare capacitate subordonată).
- *Cum voi ști când am ajuns ?* – atingerea scopului (prin administrarea unei probe de evaluare, care să ateste performanța elevului și momentul când s-au atins obiectivele unei lecții).

Prin corelarea celor trei puncte-cheie se proiectează lecția într-un set de acțiuni realizate în mai multe etape :

- a) analiza generală a lecției, prin consultarea programei, manualului sau a altor materiale bibliografice ;

- b) determinarea obiectivului general și a obiectivelor operaționale, prin decelarea capacităților umane ce pot fi identificate, măsurate, exprimate;
- c) selectarea și organizarea conținutului învățării în unități și teme principale, care să fie convergente și să slujească obiectivele fixate;
- d) alegerea și combinarea metodelor și procedurilor didactice pentru situațiile didactice concrete, în acord cu secvențele de conținut, particularitățile elevilor, obiectivele lecției;
- e) selectarea unor mijloace de învățământ sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;
- f) stabilirea modalităților de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);
- g) alegerea metodelor și instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

Proiectul de lecție cuprinde o articulare ideatică, scriptică, a mai multor elemente componente, ce sunt repartizate, de regulă, în două părți: o parte *introdusivă* și una ce vizează *desfășurarea* propriu-zisă a momentelor și evenimentelor de parcurs ale lecției.

Desfășurarea propriu-zisă a lecției se referă la momentele de parcurs, cu precizarea reperelor temporale, a metodelor și mijloacelor de învățământ, a formelor de realizare a învățării. De regulă, proiectul de lecție trebuie centrat atât pe conținut, cât și pe acțiunea (comportamentul) profesorului și a(l) elevilor. Nu există un model unic, absolut pentru desfășurarea lecției. În funcție de predominanța referinței la obiective, conținuturi, activități, locuri de desfășurare a lecției, mod de organizare a elevilor (pe grupe, individual), se pot structura modele diferite de desfășurare a activităților. Important este ca planul demersului anticipativ, consumat în proiectare, să se adecveze situațiilor concrete de învățare și să conducă la rezultate satisfăcătoare. Planul de lecție va fi destul de suplu, pentru a face loc, atunci când e nevoie, unor noi teme de discuție. Nu este exclusă chiar o abandonare pe moment a unei direcții înscrise în plan, încercând să dăm răspuns la o altă problemă propusă de elevi. Sunt admise divagațiile sau alunecările tematice, dat fiind că elementele culturii religioase sunt numeroase și complexe.

Lecția se poate desfășura și pe baza treptelor formale, avansate de Herbart și statuate de urmașii săi, Rein și Ziller. Momentele logico-psihologice ce se pot identifica în desfășurarea unei lecții sunt: *pregătirea apercceptivă*, *anunțarea subiectului*, *predarea*, *recapitularea*, *asocierea*, *generalizarea* și *aplicarea*.

1. *Pregătirea apercceptivă* presupune actualizarea cunoștințelor vechi, care pot facilita asimilarea de noi cunoștințe la lecția în curs de desfășurare. Pregătirea apercceptivă se face respectând următoarele reguli:
 - a) să fie pregătit cu atenție fondul apercceptiv în vederea predării;
 - b) să fie actualizate acele idei care conduc la atingerea scopului și care formează un tot unitar;
 - c) să fie selectate acele idei care duc în mod natural la anunțarea temei.
2. *Anunțarea temei* se poate face fie direct, fie indirect, prin sugerarea direcțiilor de discuție. Ideea centrală a lecției nu trebuie să fie lungă sau ambiguă, căci altfel este fixată mai greu. Anunțarea temei, prin expunerea unor obiective, provoacă sentimentul așteptării și mobilizează atenția elevilor spre însușirea conținuturilor propuse de profesor.

3. *Tratarea sau expunerea* constituie coloana vertebrală a lecției. Ea se referă la dezvoltarea câmpului ideatic, desfășurarea și susținerea ideilor din cadrul unor lecții. Profesorul va face apel la cele mai nimerite metode didactice și forme de organizare a activităților, care să antreneze cât mai mult spiritul elevilor. Elementele de conținut nu vor fi date de-a gata, ci vor fi antrenați elevii în identificarea sau semnificarea principalelor linii ideatice. Relația instituită între profesor și elevi se va caracteriza prin căldură sufletească, înțelegere, bunăvoință.
4. Următorul moment, *recapitularea*, presupune o revenire asupra celor mai importante topici ale lecției, pentru a verifica dacă elevii au asimilat satisfăcător ceea ce și-a propus dascălul, pentru a identifica unele omisiuni sau goluri, pentru a aduce în discuție noi date, pentru a sistematiza și sublinia ideile principale.
5. *Asocierea* este un pas care asigură conexarea cunoștințelor predate cu cele anterioare, pentru a realiza noi legături posibile între segmentele de cunoștințe, pentru a decela definiții, reguli, principii, norme. Se pot asocia atât elementele noi între ele, cât și elementele de conținut vechi cu cele noi.
6. *Generalizarea* are în vedere extragerea ideii principale a unei lecții, a unei concluzii cu valoare educativă pentru elevi.
7. *Aplicarea*, ultima etapă a lecției, concepută ca o succesiune de trepte formale, constă în conexarea ideii teoretice cu un fapt de conduită, de viață; este o pledoarie pentru o extensiune și o convertire a conștiinței în comportament vizibil, palpabil.

7.9. Exemple de proiectare și de evaluare a lecției de religie

Modalitățile de proiectare sunt diverse, în funcție de diversele achiziții în materie de psihopedagogie și politică educațională, dar și în funcție de experiențele metodice ale inspectorilor de religie sau ale profesorilor care predau materia respectivă. Portofoliul nostru de exemple cuprinde cinci proiecte didactice, primul având mai mult o valoare istorică și ilustrativă, celelalte prezentând o valoare operațională, de ghid efectiv de lucru, dat fiind că țin cont de actualele schimbări de paradigme, conceptuală și de politică educațională. Nu există un model standard (și nici nu este bine să fie așa) de proiectare. De aceea, punem la dispoziția profesorilor cinci modele *diferite* de proiectare.

Proiect didactic nr. 1

Vom exemplifica acest model de proiectare cu tematică istorică ghidându-ne după o temă din lucrarea *Hristos în școală*, a părintelui-pedagog Dumitru Călugăr, lucrare reeditată recent de Episcopia Romanului și Hușilor (1990). Intervenția noastră este prezentă printr-o serie de actualizări stilistice și pedagogice. Facem precizarea că acest model nu este congruent în totalitate cu recente achiziții pedagogice și metodice.

Clasa: a V-a

Tema: Iisus ca învățător

Ascultarea lecției: Postul și ispitele lui Iisus

Pregătirea apercceptivă. Am putut constata din lecția trecută că Hristos a ieșit din lupta cu ispita diavolească cu sufletul și trupul întărit. Această întărire îi va fi necesară pentru

a învinge răutatea lumii. După întoarcerea sa din pustie, s-a coborât din nou între oameni, pentru a propovădui noua sa învățătură, recurgând la numeroase pilde și exemple personale.

Anunțarea temei. Mă bucur că știți deja multe lucruri și amănunte legate de viața lui Iisus Hristos. Vom încerca acum să arătăm cum anume și-a răspândit Hristos învățătura sa între oameni.

Predarea sau tratarea. Se știe că Iisus, de la vârsta de doisprezece ani, a început să-i învețe pe oameni cuvântul lui Dumnezeu, impresionându-i pe cărturarii din Ierusalim. Dar Hristos va desfășura o activitate prodigioasă de educator după ce a primit botezul, la treizeci de ani, și după ce s-a întărit prin post și rugăciune, după cum am putut afla în lecția trecută. Iisus a început să propovăduiască învățătura sa mai întâi printre iudei. Mulțimile stăteau uimite de înțelepciunea lui, căci îi învăța ca unul ce avea o putere deosebită și nu ca învățații lor. Cuvântul lui Dumnezeu a fost răspândit apoi în toată Palestina, prinzând rădăcini adânci în sufletele și mințile poporului întreg.

Trebuie spus că Iisus nu avea un loc statornic, unde să-i adune pe doritorii de învățătură. Nu dispunea de o sală sau de un loc anume, unde, la o oră precisă, să-și expună cuvântul dumnezeiesc. Nu dispunea nici măcar de o locuință privată, unde să se adăpostească sau să se odihnească. Acest aspect este relevant în Evanghelii: „Vulpile au vizuini și păsările cerului cuiburi; dar Fiul Omului n-are unde să-și plece capul” (Luca 9.58). Care era locul unde îi învăța pe oameni? Peste tot; școala lui se întindea pe întreg cuprinsul pământului. El socotea că orice loc, orice spațiu este potrivit pentru răspândirea adevărului: când poposea lângă o fântână, unde se adunau oameni ca să scoată apă răcoritoare, Iisus vestea cuvântul lui Dumnezeu; când se afla pe țărmul mării, unde găsea pescari necăjiți, el credea că este un bun prilej pentru învățătură; nici în mijlocul ogoarelor, printre semănături, Mântuitorul nu pregeta să-i povățuiască pe plugari; chiar și pe străzile înguste și zgomotoase ale orașelor din Palestina, Hristos se oprea și vorbea cu dragoste și cu blândețe celor ce-l înconjurau; seara, când fiecare om se gândește la odihnă și se retrage în casa lui, el poposea la câte o familie săracă și cerea sălaş sau pur și simplu se culca sub cerul liber, ca a doua zi să înceapă din nou, cu același zel, opera sa educativă.

Iisus se adresa tuturor categoriilor de oameni, atât celor învățați, cât și celor mai puțin învățați. Se știe că la acea dată, așa-numiții oameni cu carte acceptau discuțiile numai cu anumite persoane. El, în schimb, va sparge această obișnuință, pentru a se adresa tuturor. Dorind să-i învețe pe toți cuvântul lui Dumnezeu, el nu va face deosebire între oameni, ci se va trudi să-i îndrume pe toți pe calea adevărului. Dacă întâlnește o ceată de copii, el nu trece fără să-i bage în seamă. Nu-i așază între neînțelegători; dimpotrivă, Iisus se oprește, îi adună în jurul său, îi așază pe genunchi, îi mângâie, le ascultă părerile și apoi le spune învățături potrivite cu vârsta lor. Nu sunt ocoliți nici bătrânii. Se apropie de ei, le vorbește cu căldură și-i învață să aștepte cu credință cea din urmă clipă a vieții lor. Faptul că au avut prilejul unic de a sta de vorbă cu un mare înțelept le produce o imensă bucurie.

Nu trebuie să credem că Hristos a avut în vedere numai pe oamenii buni și drepti; el a acordat o mare atenție celor păcătoși, celor căzuți. A vorbit cu Maria Magdalena, care era cea mai păcătoasă femeie din oraș și a determinat-o să se îndepărteze de la cele rele. A intrat în casa lui Zahau Vameșul, om păcătos și el, și l-a întors pe calea dreaptă. De multe ori a stat la masă cu astfel de oameni. Să ne aducem aminte de ceea ce spunea

Iisus: „N-au trebuință de doctor cei sănătoși, ci cei bolnavi. N-am venit să chem pe drepti, ci pe cei păcătoși la pocăință” (Luca 5.31-32).

Putem constata cât de mult se deosebea Hristos de ceilalți învățați, care nu voiau deloc să gândească la cei păcătoși. Iisus nu a împărțit oamenii în bogați și săraci și nu i-a tratat diferit, ci pe toți la fel. El a vorbit pe același ton și celor cu stare, și celor lipsiți. Și pe unii, și pe alții i-a învățat să prețuiască mai mult comorile sufletești, comori cu care fiecare om se duce în fața judecătorului suprem. Hristos nu i-a deosebit pe oameni nici după știința lor. El nu s-a ferit nici de cărturari, nici de cei mulți și umiliți. Stătea de vorbă cu fariseii și cărturarii vremii, iar prin sate și târguri le asculta necazurile și îi învăța pe oamenii cei mai simpli.

Când ne gândim că evreii îi socoteau nedemni pe cei străini și că nu se cădea să fie ridicați la lumină, iar Hristos stătea de vorbă tocmai cu ei, înțelegem acum modelul și exemplul de învățător pe care îl întruhipa. Domnul Iisus a stat de vorbă cu o samariteancă și a învățat-o și pe ea cum să-L cunoască pe Dumnezeu. În felul acesta, El ne-a invitat să-i învățăm pe toți fapta cea bună, fără a-i întreba de ce neam și de ce lege sunt.

Nu se poate trece cu vederea nici metoda prin care Iisus predica și învăța. Cu toate că cele transmise erau idei înalte, profunde, felul lui de a le spune le făceau să fie pricepute de cei mulți. El vorbea în pilde și parabole. Când avea de-a face cu mai mulți plugari, el făcea apel la o întâmplare potrivită cu viața lor: o pildă cu semănătorul, alta cu grâul și neghina. Vierilor le spunea pilda cu lucrătorii viei. Celor ce se ocupau cu schimbul banilor, Iisus le spunea pilda cu talanții. Femeilor le-a spus pilda cu aluatul, iar celor bogați le-a vorbit despre bogatul cel nebun și despre cel milostiv. Pentru fariseii cei fățarnici a rostit pilda cu vameșul și fariseul. În acest mod, Mântuitorul a deschis ochii tuturor, le-a dat ajutor pentru a-și putea ridica gândurile spre împărăția lui Dumnezeu și le-a dat putință până și celor mai simpli oameni să priceapă cele mai mari și mai adânci învățături.

Mai trebuie relevant faptul că însuși Hristos este o pildă vie, căci el a trăit învățăturile sale, a trăit cu adevărat cuvântul lui Dumnezeu. Nu numai că a cerut altora să fie milostivi, dar el însuși a fost milostiv; nu numai că a propovăduit sărăcia, ci chiar el s-a lipsit de bogățiile lumii. Dacă a cerut altora să facă binele, atunci l-a înfăptuit el mai întâi. Tot ceea ce cerea altora, le dădea el mai întâi drept pildă. Deci Hristos i-a învățat pe oameni prin propriile-i fapte, prin exemplul actelor sale.

Recapitularea. În mijlocul căror oameni a început să propovăduiască învățăturile sale? (În mijlocul iudeilor.) Unde se adunau oamenii pentru a asculta învățătura sa? (Pretutindeni.) Cu cine stătea el de vorbă? (Cu oricine.) De ce este important să știm că Hristos stătea de vorbă cu toți? (Pentru a face și noi la fel.) De ce arăta dragoste față de oameni? (Ca să-i ridice din răutatea lor.) În ce fel arăta oamenilor adevărurile cele mai profunde? (În pilde și parabole.) Care a fost cea mai importantă pildă? (Pilda vieții personale.)

Asocierea. Cum îl numim pe Iisus pentru că i-a învățat pe oameni? (Învățătorul.) Cum îi numim pe cei care răspândesc adevăruri și-i învață pe alții? (Tot învățători.) Cum ar trebui să fie învățătorii acestei lumi? (...)

Generalizarea. Domnul nostru Iisus Hristos este adevăratul Învățător al lumii întregi.

Aplicarea. Ce urmează să reținem de aici? (Că adevăratul învățător trebuie ascultat și urmat.) Dar ce facem cu alte învățături, venite din partea altor învățați? (Cele care sunt în spiritul gândirii și voinții sale le asimilăm, iar cele care contravin spiritului adevărului

le menținem la distanță, le refuzăm și le criticăm; vom fi atenți la proorocii mincinoși și la toți propovăduitorii sectari care viciază adevărurile de credință creștină.) Cum trebuie să decurgă viața voastră în continuare? (Să se conformeze valorilor transmise și trăite de Hristos.)

Proiect didactic nr. 2

Data:

Obiectul: Religie

Clasa: a IV-a

Subiectul lecției: Sfânta Taină a Botezului

Tipul de lecție: mixtă

Obiectiv-cadru: cunoașterea de către elevi a importanței Sfintei Taine a Botezului și a faptului că Biserica este singura purtătoare a acesteia prin intermediul preoților.

Obiective de referință:

- interiorizarea valorilor centrale ale creștinismului;
- asimilarea unor elemente de dogmatică și liturgică creștină;
- conștientizarea semnificației Sfintei Taine a Botezului.

Obiective operaționale:

- să definească Sfânta Taină în tradiția creștină;
- să numească toate Sfintele Taine ale creștinismului;
- să descrie importanța Sf. Botez pentru individ;
- să identifice și să semnifice momentelor principale ale săvârșirii Sf. Botez.

Metode: povestirea, explicația didactică, conversația euristică.

Material bibliografic și didactic: Biblia sau Sfânta Scriptură, *Învățătura de credință creștină ortodoxă*, București, 1992, Sf. Icoană cu Botezul Mântuitorului, fotografii cu săvârșirea unui botez.

Desfășurarea lecției

I. *Momentul organizatoric*: realizarea rugăciunii și notarea absențelor

II. *Verificarea cunoștințelor la tema precedentă* (Crezul):

- Ce este Simbolul de credință? (Simbolul de credință sau Crezul este prezentarea condensată a învățăturii pe care creștinul trebuie s-o creadă și s-o mărturisească.)
- Cum se mai numește Simbolul de credință? (Simbolul de credință se mai numește și Simbolul Niceea-Constantinopolitan.)
- Când a fost alcătuit Simbolul de credință? (Simbolul de credință a fost alcătuit la primele două sinoade ecumenice: cel de la Niceea, din 325, și cel de la Constantinopol, din 381.)
- Cine dorește să spună Simbolul de credință? (un elev rostește Crezul.)
- Din câte articole este alcătuit Crezul? (Din douăsprezece articole.)

- Câte părți distincte cuprinde Crezul? (Simbolul de credință cuprinde patru părți: a) despre Sfânta Treime; b) despre Sfânta Biserică; c) despre Sfintele Taine; d) despre viața viitoare.)

III. *Momentul apercetiv*:

Ce învățătură de credință cuprinde articolul X din Simbolul de credință? (Articolul X cuprinde învățătura despre Sfintele Taine.)

IV. *Anunțarea temei*:

Astăzi vom trece la o nouă lecție, dedicată unei teme deosebit de importante, Taina Sfântului Botez.

V. *Predarea noilor cunoștințe*.

Sfintele Taine sunt slujbe speciale care se săvârșesc de către preoți și episcopi, prin care credincioșii botezați în numele Sfintei Treimi primesc harul Sfântului Duh spre iertarea păcatelor și creșterea duhovnicească în scopul mântuirii. Fără Sfintele Taine nu este har și nici mântuire pe pământ. Harul reprezintă puterea sau energia dumnezeiască nevăzută, pe care Sfântul Duh o împărtășește credincioșilor prin Sfintele Taine cu ajutorul divin. Dumnezeu dăruiește oamenilor puterea Sa prin mijloace văzute și simțite. Prin Sfintele Taine este prezent și lucrează Hristos în Biserică. Sfintele Taine sunt lucrări văzute, prin care ni se transmite harul cel nevăzut al lui Dumnezeu. Deci Sfintele Taine realizează nașterea, creșterea și desăvârșirea noastră duhovnicească.

Sfântul Botez este taina întemeiată de Dumnezeu, prin care omul, prin întretaia cufundare în apă în numele Sfintei Treimi, dobândește iertare de păcatul strămoșesc și de toate păcatele făcute până atunci, se naște din nou, duhovnicește, și devine fiu al Bisericii lui Hristos. Prin Botez, devenim fiii lui Dumnezeu după dar și putem primi și celelalte Taine. Această Sfântă Taină a fost făgăduită de Iisus în convorbirea sa cu Nicodim: „De nu se va naște cineva din apă și din Duh, nu va putea să intre în împărăția lui Dumnezeu” (Ioan 3.5). Taina Sfântului Botez a fost întemeiată de Mântuitor, după Sfânta Înviere, când trimite pe ucenicii săi la propovăduirea Sfintei Evanghelii în lume: „Drept aceea, mergând, învățați toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Duh” (Matei 28.19).

Săvârșitor al acestei Taine poate fi episcopul, preotul sau, în caz de nevoie, oricare alt creștin botezat care rostește formula: „Se botează robul/roaba lui Dumnezeu (se rostește numele care se dă la Botez), în numele Tatălui, Amin și al Fiului, Amin și al Sfântului Duh, Amin”. Primitor al acestei Sfinte Taine poate fi orice om – copil sau matur. Materia care va fi utilizată este apa curată și sfințită. Locul primirii Sfântului Botez, în mod normal, este Sfânta Biserică, iar în cazuri excepționale, acolo unde se găsește copilul (în spital, în casele părinților etc.).

La primirea Sfântului Botez, cel care urmează să fie botezat trebuie să îndeplinească condiția de a avea nași creștini, care devin părinți spirituali și care mărturisesc credința creștină în chiar locul în care se botează.

Slujba primirii Sfintei Taine a Botezului cuprinde două părți:

- a) rânduiala facerii catehumenului;
- b) rânduiala Botezului.

Slujba catehumenului se împarte și ea în trei acțiuni:

- a) exorcismele, care sunt trei rugăciuni prin care preotul roagă pe Dumnezeu să izgonească de la catehumen toată puterea cea rea a diavolului;
 - b) lepădările de diavol, care sunt formate din întreita lepădare a catehumenului sau a nașului, în numele pruncului, „de satana și de toate lucrurile lui”, cu fața îndreptată spre apus;
 - c) unirea cu Hristos, care se face cu fața spre răsărit, prin mărturisirea de trei ori a credinței creștine prin rostirea Crezului de către cel care primește botezul, dacă este matur, sau de naș, în numele pruncului, și nu de altcineva.
- Slujba propriu-zisă a Botezului cuprinde trei părți:

- a) sfințirea apei pentru botez;
- b) ungerea cu untdelemnul bucuriei pe frunte, piept, spate, la urechi, mâini și picioare;
- c) săvârșirea Tainei, adică întreita afundare a pruncului în apa sfințită, în numele Prea Sfintei Treimi. Acum preotul ia pruncul în mâini și, ținându-l drept, caută spre răsărit și îl afundă de trei ori zicând, la prima afundare „se botează robul/roaba lui Dumnezeu (se rostește numele de botez) în numele Tatălui, Amin”, la a doua afundare „și al Fiului, Amin”, iar la a treia afundare, „și al Sfântului Duh, Amin”.

După Botez, cel proaspăt botezat mai primește încă două Sfinte Taine: ungerea cu Sfântul Mir și Sfânta Împărtășanie. Prin ungerea cu Sfântul Mir, noul botezat primește pecetea și darul Duhului Sfânt, devenind membru al Bisericii, iar prin Sfânta Împărtășanie se unește cu Trupul și Sângele lui Hristos.

VI. *Fixarea cunoștințelor:*

- Ce sunt Sfintele Taine? (Sfintele Taine sunt slujbe speciale, care se realizează de către preoți și episcopi prin care credincioșii botezați în numele Sfintei Treimi primesc harul Sfântului Duh.)
- Cine a întemeiat Sfântul Botez? (Taina Sfântului Botez a fost întemeiată de însuși Iisus, când a trimis pe ucenici la propovăduire.)
- Cine poate săvârși Sfântul Botez? (Acesta poate fi înfăptuit de preot sau episcop, iar, la nevoie, de orice credincios botezat.)
- Câte părți are această Sfântă Taină? (Taina Botezului are două părți: slujba catehumenului și slujba Sfântului Botez.)
- Ce mai primește apoi cel nou botezat? (După botez, cel proaspăt botezat mai primește două Sfinte Taine: ungerea cu Mir și Sfânta Împărtășanie.)

VII. *Evaluare:* se fac aprecieri verbale și se notează elevii, care au răspuns atât la lecția precedentă cât și la cea nou predată.

VIII. *Temă pentru acasă:* se vor scoate, pe caietul de notițe, texte din Biblie, de la Matei 28.19 și Ioan 3.5 și se vor face unele observații sau comentarii.

IX. *Încheierea lecției:* Rugăciunea.

Proiect didactic nr. 3

Data:

Obiectul: Religie

Clasa:

Subiectul lecției: Rugăciunea

Tipul de lecție: mixtă

Obiectivul-cadru: dobândirea unor idei esențiale despre rugăciune și formarea deprinderii elevilor de a se ruga.

Obiective de referință:

- interiorizarea importanței rugăciunii pentru viața personală;
- formarea deprinderilor de a se ruga.

Obiective operaționale:

- să definească corect și comprehensiv rugăciunea;
- să identifice și să se exemplifice tipuri de rugăciuni;
- să descrie comportamentul ce trebuie adoptat de credincioși când se roagă;
- să explice importanța rugăciunii pentru viața de zi cu zi.

Metode: povestirea, explicația, demonstrația, exercițiul, conversația euristică.

Material bibliografic și didactic: Biblia, *Învățătura de credință creștină ortodoxă*, București, 1992, icoane și fotografii cu credincioși în poziție de rugăciune.

Desfășurarea lecției

I. *Momentul organizatoric:* Rugăciunea și notarea absențelor

II. *Verificarea cunoștințelor* (la tema Pilda vameșului și fariseului):

- Din ce categorie de oameni făceau parte cei doi care au mers la Templu să se roage? (Făceau parte din categorii diferite: unul era vameș, celălalt era fariseu.)
- Ce reprezentau vameșii? (Ei erau priviți ca adevărate întru chipări ale păcatului, pentru că erau în serviciul romanilor și erau necinstiți în munca lor.)
- Ce reprezentau fariseii? (Fariseii reprezentau partidul național religios, cu mult zel pentru legea și datorii testamentare; erau disprețuitori, aroganți, plini de mândrie, făcându-le plăcere să fie admirați.)

III. *Momentul apercceptiv:*

- De ce au mers vameșul și fariseul la Templu? (Ei s-au îndreptat spre Templu pentru a se ruga.)
- Care rugăciune a fost primită și prețuită de Dumnezeu? (Iisus Hristos spune că rugăciunea vameșului a fost primită.)
- Cum explicați această preferință? (...)

IV. *Anunțarea temei:*

Astăzi vom vorbi despre temeiurile și importanța rugăciunii pentru viața creștinului.

V. *Predarea noilor cunoștințe:*

Despre rugăciune, însuși Hristos ne vorbește în felul următor: „Tu însă, când te rogi, intră în camera ta și, închizând ușa, roagă-te Tatălui tău, care este în ascuns și [...] îți va răsplăti tie. Când vă rugați nu spuneți multe [...], că știe Tatăl vostru de cele

ce aveți trebuință mai înainte ca să cereți voi de la El" (Matei 6.6-8). Așadar, rugăciunea este ridicarea minții și dorinței noastre către Dumnezeu, este vorbirea inimii cu Dumnezeu. Atunci când ne rugăm, se cuvine să alungăm gândurile și grijile curente, pentru a ne concentra și a ne îndrepta cu toate puterile numai către El. Toate faptele bune îl ajută pe om să câștige îngăduința lui Dumnezeu, dar nici una nu întrece rugăciunea. Dragostea de Dumnezeu și dragostea de aproapele nu vin pe altă cale în sufletul nostru, decât pe calea rugăciunii. Rugăciunea nu numai că îl apropie pe om de Dumnezeu, ci îl lipește de El, îl face duh cu El.

Având în vedere spațiul în care se desfășoară, precum și numărul de persoane antrenate în acest gest, rugăciunea poate fi: particulară, când o facem singuri în casă, și rugăciunea Bisericii, când se realizează în Sf. Biserică, de către toți creștinii. Principiul de bază al rugăciunii este să nu-ți închipui nimic când te rogi. După lucrare și cuprins, rugăciunea este de trei feluri:

- a) rugăciune de laudă, în care îl laudăm pe Dumnezeu, creatorul a toate;
- b) rugăciunea de mulțumire, prin care îi mulțumim lui Dumnezeu pentru tot ce a creat, pentru viața ce ne-a dat-o și pentru împlinirile rugăciunii noastre;
- c) rugăciunea de cerere, în care cerem ceea ce ne este de folos pentru trup și suflet. Rugăciunea, în desfășurarea și creșterea ei, are șapte trepte:
 - a) rugăciunea gurii, pe care o realizăm prin mișcarea buzelor;
 - b) rugăciunea minții, când ceea ce spunem înțelegem cu mintea;
 - c) rugăciunea inimii, când trecem de la rostirea cu gura și înțelegerea cu mintea la simțirea cu inima. La această treaptă a rugăciunii ajung foarte puțini (doar unul la zece mii, după cum mărturisește Sf. Isaac Sirul);
 - d) rugăciunea de sine mișcătoare, când s-a întărit și întipărit în inima noastră;
 - e) rugăciunea cea văzătoare; la această treaptă omul cunoaște gândurile tuturor celor de față, vede duhurile rele și pe îngerii cei buni, care ne ajută să ne mântuim;
 - f) rugăciunea în extaz sau în uimire, când mintea omului se înalță la cer și fața lui capătă o lumină harică;
 - g) rugăciunea duhovnicească, numită și vedere duhovnicească și Împărăție a cerului.

Rugătorul exemplar trebuie să țintească spre toate treptele, numai că nu toate aceste trepte stau în puterea lui. Omului i se cere doar a voi această urcare. Buna rugăciune va fi însoțită de: facerea semnelor Sfintei Cruci, realizarea unor fapte bune, așezarea în genunchi și în fața Sfintei Icoane, iertarea tuturor, smerenie și lacrimi.

În continuare, se vor comenta unele idei ale unor mari trăitori și sfinți ai Bisericii:

- Rugăciunea neîncetată e născută din iubire, dar se pierde și moare prin judecăți, vorbe deșarte și neînfrânate; cel ce iubește pe Dumnezeu îl are în minte permanent, căci nici o ocupație nu te poate împiedica să te dedici lui Dumnezeu.
- Sufletul care nu e smerit, care nu se predă pe sine voinții lui Dumnezeu, nu poate cunoaște nimic, ci trece de la un gând la altul și, astfel, nu se roagă cu mintea curată și nu slăvește măreția lui Dumnezeu.
- Condiția bunei rugăciuni, capabilă să ducă pe nevoitor la ținta pe care o urmărește cu prețul ostenețelor sale, tocmai aceasta este: de a fi singur cu Cel singur.
- Un rugător bun este cel ce se roagă pentru toată lumea; dacă vrem să păstrăm harul, va trebui să ne rugăm pentru vrăjmașii noștri; cel ce osândește oamenii răi și nu se roagă pentru ei nu va cunoaște niciodată harul lui Dumnezeu.

- VI. *Fixarea cunoștințelor*: se vor pune întrebări (ce este rugăciunea? de câte feluri sunt rugăciunile? care sunt treptele urcătoare ale rugăciunii? care este poziția corectă și ce calități trebuie să aibă cel ce se roagă?) și se vor explica unii termeni (fariseu, aproapele, har, nevoitor, smerenie etc.).
- VII. *Evaluarea*: se fac aprecieri verbale și se vor nota acei elevi care au avut o prezență spirituală activă la ascultare și predare.
- VIII. *Temă pentru acasă*: se va scrie corect pe caietul de notițe rugăciunea Tatăl Nostru, de la Matei 6.9-13, și se vor comsemna cel puțin cinci condiții pe care trebuie să le îndeplinească cel ce rostește această rugăciune.
- IX. *Încheierea lecției*: are loc rugăciunea colectivă.

Proiect didactic nr. 4

Data:

Clasa: a VII-a

Obiectul: Religie

Subiectul lecției: Viața Sfântului Ierarh Vasile cel Mare

Tipul de lecție: predare-învățare

Obiectiv-cadru: elevii să dobândească cunoștințe despre Sfântului Ierarh Vasile cel Mare pentru a-l lua drept pildă moral-duhovnicească.

Obiective de referință:

- interiorizarea de către elevi a importanței cinstirii sfinților în tradiția creștin-ortodoxă;
- cunoașterea și valorizarea operei teologice și sociale a Sfântului Vasile cel Mare;
- dezvoltarea conduitelor proactice și caritabile la elevi.

Obiective operaționale:

- O1 - să identifice elementele biografice semnificative ale Sfântului Vasile cel Mare;
- O2 - să enumere școlile la care a învățat;
- O3 - să descrie viața sa până a fi hirotonisit preot și episcop;
- O4 - să precizeze și să descrie realizările Sfântului Vasile cel Mare în domeniul asistenței sociale;
- O5 - să denumască cele mai importante lucrări pe care le-a lăsat Sfântul Vasile cel Mare Bisericii;
- O6 - să explice de ce Sfântul Vasile este numit „cel Mare” și să precizeze când este sărbătorit în Biserica Ortodoxă.

Metode: conversația, explicația, expunerea, studiul de caz.

Material bibliografic: *Învățătura de credință creștină ortodoxă*, București, 1992, Nicolae Mladin și col., *Teologie morală ortodoxă. Manual pentru Institutele Teologice*, București, 1994, Pr. Prof. I. Rămureanu, *Istoria Bisericească Universală*, manual pentru Seminariile Teologice, 1992, icoane cu reprezentarea Sfântului Vasile cel Mare.

Nr. crt.	Momentele lecției	Obiective	Timp	Strategia propusă		Metode și procedee
				Profesor	Elev	
0	1	2	3	4	5	6
1.	Moment pregătitor		1 min.	Profesorul pregătește clasa pentru rostirea rugăciunii	Elevii rostesc rugăciunea	
2.	Verificarea cunoștințelor		5 min.	Când s-a născut Sfântul Ierarh Nicolae și unde? Cum se numeau părinții săi? Unde a fost episcop Sfântul Nicolae? Cine l-a determinat să urce pe această treaptă ierarhică? Ce a făcut Sfântul Ierarh Nicolae în cadrul Primului Sinod ecumenic? Când a murit Sfântul Ierarh Nicolae și când este sărbătorit?	Sfântul Ierarh Nicolae s-a născut în provincia Patara din părțile Mirei din părinții Teofan și Nona. Nu se cunoaște exact anul nașterii sale. Sfântul Nicolae a fost episcop de Mira Lichiei. Un unchi al său, sesizând vocația sa spirituală și constatând curătenia vieții sale, l-a sfătuit să se dedice acestei activități. A luat apărarea dreptei credințe împotriva ereticului Arie. A murit în anul 342 și este sărbătorit în fiecare an la 6 decembrie.	Conversația
3.	Predarea cunoștințelor a) Anunțarea titlului		2 min.	Astăzi vom învăța despre viața Sfântului Vasile cel Mare, un alt sfânt cu un mare rol în viața Bisericii noastre. (Se va scrie titlul noii lecții pe tablă.)	Elevii vor nota în caiete titlul noii lecții.	Expunerea
	b) Anunțarea obiectivelor		1 min.	Vom învăța când și unde s-a născut Sfântul Vasile cel Mare; cine au fost părinții săi, unde a învățat, când a fost hirotonisit preot și episcop, care a fost activitatea sa socială precum și cea literară.	Elevii sunt atenți și își concentrează atenția.	Explicația

0	1	2	3	4	5	6
	Desfășurarea lecției	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7.	30 min.	O1. Când și unde s-a născut Sfântul Vasile cel Mare și cine au fost părinții săi? S-a născut în anul 330, într-o familie evlavioasă, tatăl său fiind retorul Vasile, iar mama sa Emilia. S-a născut în Cezareea Capodociei. O2. Unde a învățat? A primit o educație aleasă în familie de la tatăl său, iar apoi la școlile vremii din Cezareea Capodociei, Constantinopol, Atena, unde îl cunoaște pe Sfântul Grigore din Nazianz. O3. Ce activități a profesat până a fi ales preot și episcop? Din 335 profesează retorica, se botează, renunță la avere, intră în monahism, călătorește în Siria, Palestina, Mesopotamia. La întoarcere se retrage cu prietenul său pe malul râului Ires, unde înființează o mănăstire. O4. Când a fost ales preot și episcop? Este ales preot în anul 364 și episcop în anul 370. O5. Ce a făcut Sfântul Vasile cel Mare în domeniul asistenței sociale? A înființat în Cezareea Capodociei instituțiile de asistență socială: azil, ospătării, case pentru reeducarea fetelor decăzute, școli tehnice și un spital pentru leproși numite toate generic Vasiliade. O6. Ce lucrări a scris Sfântul Vasile cel Mare? <i>Contra lui Eumoniū, Despre Sfântul Duh, Hexaimeronul, Către tineri</i>; și în colaborare cu Sfântul Grigore de Nazianz a scris <i>Filocalia</i> și <i>Regulile vieții monahale mari și mici</i>. A mai scris o <i>Liturghie</i>. O7. De ce este numit Sfântul Vasile „cel Mare”? Când a murit? Când este sărbătorit? Datorită meritelor sale deosebite, cât și vieții sale curate, după moartea sa, întâmplată pe 1 ianuarie 379, a fost numit „cel Mare”. Este serbat de Biserica Ortodoxă în fiecare an la 1 ianuarie.	Elevii vor nota în caiete cele predate despre viața Sfântului Vasile cel Mare.	Expunerea Explicația

0	1	2	3	4	5	6
4.	Fixarea cunoștințelor		5 min.	Când și unde s-a născut Sfântul Vasile cel Mare? Cum se numeau părinții săi? Când a fost ales preot și episcop? Ce lucrări importante ale Sfântului Vasile cel Mare cunoașteți? Când a murit? Când este sărbătorit?	S-a născut în Cezareea Capadociei. Tatăl său se numea Vasile, mama sa Emilia. Preot a fost ales în 364, iar episcop în 370. <i>Contra lui Eunomiu, Către Tineri. Despre Sfântul Duh, Filocalia, Liturghia.</i> A murit la 1 ianuarie 379. Este sărbătorit în fiecare an la 1 ianuarie.	Conversația
5.	Sarcini de viitor			Pentru ora următoare aveți de pregătit această lecție și de încercat să reflectați la importanța cinstirii sfinților în Biserică.	Elevii notează tema pe caiete.	Explicația

Proiect didactic nr. 5

Data :

Clasa : a VII-a

Obiectul : Religie

Subiectul lecției : Sinoadele ecumenice – generalități. Sinodul VII ecumenic. Viața Sfântului Ierarh Nicolae.

Tipul de lecție : mixtă

Obiectiv-cadru : dezvoltarea sentimentului de încredere în rugăciunile și ajutorul sfinților.

Obiective de referință :

- cunoașterea reperelor biografice și teologice ale Sfântului Ierarh Nicolae ;
- conștientizarea importanței cinstirii Sfințelor Icoane ;
- să se raporteze la Sfântul Ierarh Nicolae ca la un model demn de urmat.

Obiective operaționale :

- O1 - să arate motivele pentru care au fost convocate Sinoadele Ecumenice și să releve importanța lor pentru viața bisericească ;
- O2 - să expună hotărârile celui de-al VII-lea Sinod Ecumenic cu privire la cinstirea sfințelor icoane ;
- O3 - să precizeze rolul pe care Sfântul Ierarh Nicolae l-a avut în argumentarea credinței ortodoxe ;
- O4 - să prezinte virtuțile pentru care marele Părinte al Bisericii noastre a fost declarat sfânt ;
- O5 - să identifice la ce dată este sărbătorit Sfântul Nicolae ;
- O6 - să interiorizeze modelul de conduită propus de Sfântul Ierarh Nicolae ;
- O7 - să dorească să aibă pe Sfântul Ierarh Nicolae ca ocrotitor al lor ;
- O8 - să resimtă nevoia de a merge la Biserică.

Material didactic și bibliografic : *Învățătura de credință creștină ortodoxă*, București, 1992, Nicolae Mladin și col., *Teologie morală ortodoxă. Manual pentru Institutele Teologice*, București, 1994, icoane cu Sfântul Ierarh Nicolae.

Evaluarea și autoevaluarea lecției constituie un moment important al activității didactice. Prezentăm în continuare principalele repere în conformitate cu care se apreciază reușita unei lecții.

Secvențele lecției	Conținutul instructiv-educativ	Metode și procedee didactice	Evaluare
1. Momentul organizator	– salutul ; – asigurarea climatului psiho-afectiv necesar desfășurării lecției ; – rostirea rugăciunii Împărate ceresc.	Conversația	
2. Verificarea cunoștințelor	– Verificarea cunoștințelor asimilate în lecția anterioară (Sinoadele ecumenice – generalități. Primul Sinod ecumenic) se vor pune întrebările : – Ce se înțelege prin sinod ecumenic ? – Câte sinoade ecumenice s-au ținut în Biserică ? – Cu ce scop au fost convocate acestea ? – Când și unde a avut loc Primul Sinod ecumenic ? – Cine a convocat acest sinod ? – Pe cine și ce anume a condamnat Primul Sinod ecumenic ? – Ce s-a hotărât în acest sinod ? – Ce mărturie de credință, sub formă de rugăciune, a fost alcătuită, în parte, la acest sinod ?	dialogul, conversația	aprecieri verbale ale răspunsurilor elevilor
3. Expunerea noii lecții : a) discuții pregătitoare b) anunțarea titlului noii lecții c) prezentarea conținutului lecției	a) Am văzut că ori de câte ori credința creștină era în primejdie de a fi falsificată, răstălmăcită, Biserica a convocat aceste sinoade ecumenice tocmai pentru a condamna aceste învățături greșite. b) Astăzi vom continua să discutăm despre sinoadele ecumenice, insistând mai mult asupra celui de-al VII-lea Sinod ecumenic, legat de cinstirea sfințelor icoane, iar apoi vom releva aspectele importante din viața Sfântului Ierarh Nicolae.	conversația, expunerea ; explicația ; demonstrația.	aprecieri verbale ale răspunsurilor elevilor

Secvențele lecției	Conținutul instructiv-educativ	Metode și procedee didactice	Evaluare
	c) Sinoadele ecumenice n-au fost simple adunări omenești, ci organe alese prin care a lucrat puterea sfințitoare a Duhului Sfânt, de aceea și hotărârile adoptate de ele au fost cele adevărate, cele bune. Trebuie să reținem Primul și Al II-lea Sinod ecumenic din anii 325 și respectiv 381, pentru că în cadrul lor s-a alcătuit Crezul, pe care voi îl roștiți în fiecare duminică la biserică. Cel de-al VII-lea Sinod ecumenic, convocat în anul 787 la Niceea, a condamnat pe cei care învățau că cinstirea sfințelor icoane înseamnă idolatrie și pe cei care i-au persecutat pe aceia ce se închinau la ele. Sinodul a hotărât că sfințele icoane nu sunt idoli, ci ele îi reprezintă pe sfinți, care au bineplăcut lui Dumnezeu, și că de fapt noi ne închinăm acestor sfinți, luându-i drept modele de viață, și nu materialului din care este realizată icoana. Se explică semnificația cuvântului idolatrie (adorarea religioasă a idolilor, a chipurilor cioplite : obiecte sau imagini sculptate, zugrăvite sau înfățișate plastic, reprezentând divinități sau ființe supanaturale). Cinstirea sfințelor icoane constă în tămăuirea lor, în sărutările pe care fiecare credincios le dă sfinților reprezentați în ele, în îngenuncherile pe care le facem în fața lor și în așezarea de lumină la fiecare icoană. Sfințele icoane au rostul, pe de o parte, de a împodobi locurile de cult, iar, pe de altă parte, prin rugăciunile aduse sfinților reprezentați în ele, de a mijloci ajutorul lor, bunăvoința lor. Prin rostirea cu evlavie a rugăciunilor către sfinți, câștigăm atât ajutorul, cât și prietenia lor, iar pentru că sfinții sunt „casnicii lui Dumnezeu”, însuși Dumnezeu ne vine în ajutor ori de câte ori avem nevoie.		

Secvențele lecției	Conținutul instructiv-educativ	Metode și procedee didactice	Evaluare
	Pentru că tot am vorbit de sfinți, cred că toți știți cine este Sfântul Nicolae, „marele făcător de minuni”, pe care Biserica noastră îl prăznuiește la 6 decembrie. A trăit între secolele III și IV. Sfântul Nicolae s-a născut în Licia, în cetatea Patara, din părinți binecredincioși și de neam bun. Ei se numeau Teofan și Nona. Pentru că nu aveau copii, s-au rugat lui Dumnezeu să le dea, copiii fiind o binecuvântare pentru familie.		
	Murind arhiepiscopul Mirei Licie, episcopii țării erau nehotărâți în legătură cu cine să fie numit în locul lui. Dar cel mai în vârstă dintre ei a primit înștiințare de la îngerul Domnului, că cel ce va veni dimineață primul la biserică, acela să fie ales conducătorul lor. Și, bineînțeles, acela a fost Sfântul Nicolae. Iată o scurtă descriere a sfântului: „hainele îi erau simple și hrana pustnicească. Asculta nevoile celor ce veneau la dânsul, iar ușile casei lui erau deschise tuturor, căci era bun către toți și apropiat. Sărmanilor le era tată milostiv, mângâietor celor ce plângeau, ajutător celor năpăstuiți și tuturor mare făcător de bine”. În timpul persecuției lui Dioclețian și Maximian, a suferit temniță grea, răbdând de foame și de sete, dar îndemnându-și mereu credincioșii să rămână în dreapta credință. Sfântul era foarte iubit de oameni, căci „era împodobit cu toate darurile lui Dumnezeu, slujind Domnului său în curăție și dreptate”. A participat la Primul Sinod ecumenic, apărând dreapta credință. Se spune că apropiindu-se de vârsta dumnezeiască, l-a lovit pe Arie peste față, dar fapta lui a fost plăcută lui Dumnezeu.		

Secvențele lecției	Conținutul instructiv-educativ	Metode și procedee didactice	Evaluare
	„Cuvântul lui era stăpânire și lucrul său cu putere dumnezeiască, fiind mare înaintea lui Dumnezeu și a tot poporul.” Îi muștra cu blândețe pe cei ce greșeau, ca un tată iubitor de fii. Vorba sa era plină de mângâiere și dulce ca mierea, încât „de vorbea cineva cu dânsul, mult sporea întru cele bune”. La adânci bătrâneți și-a dat obștescul sfârșit, cinstitul său trup fiind așezat în catedrala din Mira Licie, în ziua de 6 decembrie. Și după moarte, sfântul a continuat să facă minuni, ajutându-i pe toți cei care se rugau lui. Văzând, așadar, cât de frumoasă a fost viața lui, vă îndemn să-l urmați pe Sfântul Nicolae în tot ceea ce faceți: să fiți blânzi, milostivi, iubitori de rugăciune, darnici cu semenii voștri, îngăduitori cu ei. Mergeți la biserică, rugați-vă Sfântului Nicolae, citiți-i Acatistul, luați-l pe sfânt chiar ocrotitor al vostru, căci el este mult ajutător celor ce-l cheamă cu credință.		
4. Fixarea cunoștințelor	- Care este importanța sinoadelor ecumenice? - Ce a hotărât cel de-al VII-lea Sinod ecumenic? - Cum cinstim noi sfintele icoane? - În ce zi îl sărbătorim pe Sfântul Nicolae? - Care sunt virtuțile sale, care l-au făcut atât de cunoscut oamenilor? - Cum putem să-l avem pe Sfântul Nicolae ca ocrotitor al nostru?	dialogul euristic	
5. Încheierea lecției	- rostirea rugăciunii de la sfârșitul lecției, Cuvine-se cu adevărat. - salutul.		aprecieri verbale ale răspunsurilor elevilor

Fișa de evaluare a lecției

Data Propunător
 Școala Profesor
 Clasa Metodician
 Obiectul Coordonator practică
 Tema lecției

Grupa	Indicatori	Obs.
0	1	2
I. Proiectarea lecției	1. Calitatea proiectului de lecție ;	
II. Realizarea lecției	2. Pregătirea condițiilor necesare desfășurării lecției ; 3. Valențe educative, formative ; 4. Conținut științific ; 5. Corelații intra- și interdisciplinare ; 6. Caracter practic-aplicativ ; 7. Alegerea și folosirea metodelor de predare-învățare ; 8. Îmbinarea diferitelor forme de activitate ; 9. Integrarea mijloacelor de învățământ ; 10. Crearea motivației. Activizarea elevilor ; 11. Densitatea lecției. Dozarea judicioasă a timpului ; 12. Evaluarea formativă ;	
III. Comportamentul propunătorului	13. Organizarea, îndrumarea, conducerea și controlarea activității de învățare ; 14. Conduita în relațiile cu elevii. Limbajul. Ținuta ;	
IV. Autoevaluarea	15. Receptivitatea, autoanaliza și spiritul critic.	
V. Observații		

Nota

Semnătura evaluatorului,

I. Proiectarea lecției**1. Calitatea proiectului de lecție :**

- documentarea științifică și metodică ;
- identificarea și explicarea corectă a obiectivelor lecției ;
- corelarea dintre obiective și celelalte componente ale lecției ;
- corectitudinea exprimării, aspectul estetic ;
- creativitatea în structura lecției.

II. Realizarea lecției**2. Pregătirea condițiilor necesare desfășurării lecției :**

- asigurarea mijloacelor de învățământ ;
- existența unor condiții igienice corespunzătoare ;
- organizarea colectivului de elevi.

3. Valențe educative, formative :

- contribuția lecției la dezvoltarea gândirii ;
- contribuția lecției la dezvoltarea limbajului ;
- contribuția lecției la dezvoltarea imaginației ;
- contribuția lecției la dezvoltarea altor procese de cunoaștere ;
- contribuția lecției la dezvoltarea autonomiei elevilor.

4. Conținutul științific :

- rigurozitatea conceptelor și noțiunilor științifice care fundamentează conținutul lecției ;
- corectitudinea informațiilor prezentate în lecție ;
- dozarea optimă a informațiilor și valorilor transmise ;

5. Corelații inter- și intradisciplinare :

- stabilirea corectă a locului lecției în sistem ;
- valorificarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor prealabile implicate în învățarea noului conținut ;
- sublinierea și întărirea elementelor esențiale și de perspectivă, ce vor interveni în lecțiile următoare ;
- corelații cu date și fapte cunoscute de la alte discipline de învățământ, din experiența de viață a elevilor ;
- integrarea unor informații nespecifice în câmpul informal.

6. Caracter practic-aplicativ :

- conturarea unui instrument de lucru în cadrul disciplinei sau interdisciplinar ;
- aplicarea în lecție a cunoștințelor dobândite ;
- posibilitatea aplicării în alte lecții, la aceeași disciplină sau la alte discipline de învățământ a cunoștințelor și priceperilor asimilate ;
- posibilitatea aplicării în activități în afară de clasă și școală a noului conținut.

7. Alegerea și folosirea metodelor de predare-învățare :

- utilizarea unor metode active, centrate pe elev ;
- măsura în care strategia didactică folosită este corelată cu particularitățile elevilor și colectivului ;
- preocuparea pentru formarea deprinderilor de activitate independentă ;
- gradul de realizare a diferențierii și individualizării demersului didactic ;
- folosirea unor metode și procedee ce realizează o accentuare a caracterului formativ al învățării.

8. Îmbinarea diferitelor forme de activitate :

- existența în lecție a unor forme variate de activitate : frontală, individuală, pe grupe de joc didactic ;
- dozarea ponderii diverselor forme de activitate în funcție de obiectivele și tipul lecției ;
- gradul de implicare directă în lecție a fiecărui elev ;
- conturarea unui spirit cooperant, dialogul elev-elev.

9. Integrarea mijloacelor de învățământ :

- utilizarea mijloacelor de învățământ aflate în dotarea școlii ;
- confecționarea unor materiale didactice necesare în lecție, pentru activitatea demonstrativă sau individuală ;
- estetica și funcționalitatea materialului didactic utilizat în lecție ;
- integrarea în lecție, la momentul potrivit, a mijloacelor de învățământ ;
- valorificarea completă a intuirii materialului didactic.

10. Crearea motivației. Activizarea elevilor :

- modul în care se realizează captarea atenției elevilor în introducerea noului conținut ;
- prezentarea, pe înțelesul elevilor, a obiectivelor urmărite în lecție ;

- introducerea unor elemente incipiente de motivație intrinsecă;
- gradul de antrenare a elevilor în lecție;
- repartizarea echilibrată a sarcinilor pe fiecare elev.

11. Densitatea lecției. Dozarea judicioasă a timpului:

- dozarea corespunzătoare a timpului afectat fiecărei etape a lecției, în funcție de obiectivele propuse;
- încadrarea în timp a lecției.

12. Evaluarea formativă:

- măsura în care se realizează în lecție feedbackul;
- evaluarea tuturor obiectivelor operaționale ale lecției;
- realizarea pentru elevi a întăririlor imediate;
- preocupări legate de notarea elevilor;
- elemente de adaptare a acțiunii propunătorului la informațiile obținute prin aferență inversă.

III. Comportamentul propunătorului

13. Organizarea, îndrumarea, conducerea și controlarea activității de învățare:

- crearea unei situații de învățare adecvate;
- măsura în care propunătorul reușește să urmărească activitatea întregii clase;
- formularea clară a sarcinilor de lucru și consecvență în urmărirea acestora;
- crearea unei atmosfere de lucru favorizantă pentru activitatea fiecărui elev;
- adaptarea comportamentului la reacțiile clasei;
- realizarea dialogului învățător-elev, elev-învățător, elev-elev.

14. Conduita în relațiile cu elevii. Limbajul. Ținuta:

- comportament relațional, nonregresiv;
- adaptarea conduitei, limbajului (verbal, nonverbal) și ținutei la nivelul clasei;
- perseverența în realizarea obiectivelor;
- capacitatea stăpânirii de sine;
- elemente de tact și măiestrie pedagogică.

IV. Autoevaluare

15. Receptivitatea, autoanaliza și spiritul critic:

- sesizarea în autoanaliza lecției, a gradului de urmărire a performanțelor urmărite;
- determinarea aspectelor mai puțin realizate în lecție, a cauzelor acestora, precum și conturarea unor alternative didactice care să elimine nerealizările;
- receptivitatea la observațiile evaluatorului;
- autoevaluarea corectă a nivelului de realizare a lecției.

V. Observații

- indicatori specifici diferitelor discipline de învățământ, ce nu au fost cuprinși în fișă;
- aspecte deosebite privind contextul psihopedagogic al lecției;
- sugestii și recomandări.

7.10. Forme de realizare a educației religioase

Educația religioasă constituie o acțiune dificilă și deosebit de delicată. Este destul de hazardant să descriem cu exactitate toate modalitățile și tehnicile de derulare a acestei laturi a educației. Să observăm, dintru început, relația strânsă dintre educația religioasă și educația morală. De altfel, în multe metodici privind predarea religiei pot fi identificate forme și strategii didactice asemănătoare cu cele derulate în cazul educației morale. G.G. Antonescu ne sugerează că „religia creștină poate să ia din domeniul educației morale metoda; în schimb, educația creștină poate și ea să dea ceva educației morale, și anume, conținutul ideologic al eticii, pe care trebuie s-o cultivăm și în școală” (Antonescu,

1937, p. 134). Ghidându-ne după exigențe mai vechi, validate deja teoretic și practic, le vom invoca pe cele preconizate în perioada interbelică de pedagogul Ștefan Bârsănescu, fără însă a le prescrie, ci, mai degrabă, din rațiuni pur informative.

1. *Exemplul.* Ca și în educația morală, cu care educația religioasă este solidară, puterea exemplului personal este penetrantă. Numai cel care crede cu adevărat, poate realiza optim educația religioasă. Dacă la disciplinele realiste au o importanță mai mică (fără a fi neglijată) conduita profesorului și atitudinea lui față de ideile transmise, la religie, între preceptele invocate de profesor sau preot și comportamentele acestora se stabilește o coeziune atât de puternică, încât cele două componente devin inseparabile. Dascălul nu este un simplu depozitar și transmițător de informații, ci, în primul rând, un modelator, un formator de suflete și de conștiințe. Cum subliniază un filosof al educației, „un dascăl este cel care își predă specialitatea sa, dar și ceva în plus: altceva care rezidă în dezinvoltura gesturilor și a gândurilor, în onestitatea, gustul, dorința de a cunoaște, curajul de a gândi, aptitudinea de a judeca, mândria de a fi un pic mai matur și bucuria de a dispune de tine însuși. Adevăratul dascăl este omul care educă instruire” (Reboul, 1993, p. 126).
2. *Instrucția religioasă.* Raportarea la o anumită literatură explicită vine să completeze forța exemplului. Trebuie identificate acele scene și motive biblice ce pot instrui și pot transmite elevilor informații specifice și necesare vieții religioase și care, într-o anumită măsură, se pot extinde și asupra vieții profane. Elemente de dogmatică, precum și învățăturile filosofico-morale pot fi vehiculate în cadrul orelor de religie, bineînțeles, valorificându-se diferențiat, în funcție de posibilitățile aprehensive ale școlarilor. Nu-i mai puțin adevărat că instrucția religioasă vine să completeze însăși cultura generală a tânărului. Marile motive artistice, filosofice, etice etc. ale umanității pot fi identificate și desprinse din cărțile sfinte. În ultimă instanță, se poate realiza, prin orele de religie, și educație patriotică, estetică, igienică, intelectuală, fără ca, prin aceasta, să se deterneze educația religioasă de la obiectivele specifice.
3. *Activitățile educative.* Prin unele obiecte de studiu se pot realiza secvențe sau premise ale educației religioase. Dacă unii profesori la specialitatea lor (îndeosebi la disciplinele socioumane) ar fructifica anumite elemente sau momente, prin direcționarea atenției elevilor înspre principiile eterne și absolute, dacă fiecare lecție ar cuprinde și un moment „filosofic”, de concentrare către o cauzalitate primă, atunci profesorul de religie ar avea terenul pregătit pentru educația religioasă.
4. *Rugăciunea individuală* constituie un mijloc eficient pentru înălțarea gândului spre Dumnezeu. În școală, rugăciunea poate fi realizată în clasă. Totuși, rugăciunea colectivă poate fi viciată de faptul că nu toți copiii ajung la acel grad de interiorizare prielnic trăirii autentice în mod simultan. Rugăciunea rămâne mai mult o modalitate de venerare a divinității, ce se desfășoară în singurătate. Rugăciunea este un mijloc și un factor eficient pentru deșteptarea și fortificarea iubirii creștinești. „Rugăciunea cimentează relații de bunăvoință, de înțelegere și de iubire creștină între cel ce o face și cei ce sunt cuprinși în sfera ei. Ea cultivă dragostea credinciosului față de Dumnezeu și față de aproape, contribuind astfel la formarea unei atitudini nobile și la întărirea caracterului creștin” (Călugăr, 1984, p. 101). Rugăciunea alimentează sentimentele de milă, smerenie, cucernicie; ea este aducătoare de dreptate, pace sufletească și ordine interioară. Ea este „ridicarea minții și a voii noastre către Dumnezeu” (Sfântul Ioan Damaschin). Credinciosul realizează prin rugăciune un anumit stil de trăire, o ținută duhovnicească în raport cu semenii săi și cu transcendența, păstrează o simțire adâncă de moralitate și religiozitate. Rugăciunea contribuie la înmulțirea virtuților morale și spirituale, ea fiind factor și mijloc eficient pentru înfîrșirea, dezvoltarea și întărirea dragostei pentru aproapele.

5. *Cântecul religios* au un impact puternic asupra sentimentului religiozității. Cântările religioase pot fi ocazionale (cele desfășurate cu prilejul unor sărbători religioase) sau se pot realiza în școală, la orele de muzică.
6. *Ceremonialul religios* trezește și întărește sentimentele religioase. Comuniunea în biserică se bazează pe sentimentul aderării necondiționate la același set de valori. Actul ritualic și fastul religios sunt elemente care nu numai că atrag, dar au și virtutea de a pregăti subiectul, printr-o exterioritate potrivită, pentru primirea și înălțarea către divinitate. În cadrul creștinismului, cel mai important ceremonial este Slujba Liturghiei.
7. *Predica și conferința cu subiect religios*. Acestea pot fi realizate de către teologi competenți, care dețin o informație de specialitate și o cultură aleasă. Forța de persuasiune este dată și de forma retorică echilibrată, eliminându-se monotoniile sau stridențele oratorice.
8. *Literatura și arta cu subiecte religioase*. Acestea se pot adresa mai multor etape de vârstă și pot funcționa ca un suport complementar al celorlalte forme descrise mai sus.

Spațiul cel mai prielnic educației religioase este lăcașul de cult. Biserica creează mediul oportun pentru trezirea și cultivarea sentimentelor de evlavie și de înălțare religioasă. Nici cadrul natural, nici locuința, nici ambianța școlară nu pot suplini atmosfera adânc înălțătoare, îmbietoare la curățenie și tihnă spirituală, pe care o presupune biserica.

7.11. Limbaj și comunicare la ora de religie

Educația religioasă poate fi înțeleasă și ca o formă de explicitare a Adevărilor divine, ca un act de pătrundere prin limbaj a învățăturilor fundamentale, ca o reproducere și perpetuare la nivel discursiv a valorilor creștinismului. Nu-i suficient numai să crezi, ci e nevoie de o justificare pe temeiuri biblice, istorice, antropologice a crezului pe care îl ai. Tinerii de astăzi nu posedă întotdeauna acel simț de atașare empatică, de filiație directă față de valorile hristologice sau misterele credinței. Într-o lume excesiv de laicizată și raționalizată, simțul metafizic a devenit din ce în ce mai palid. Alteori, acest simț poate fi deturnat cu ușurință înspre piste false, precum practicile spiritualiste echivoce, sincretiste, globaliste sau alte forme curioase de „religiozitate” (scientologia, satanismul etc.). Profesorul de religie este nevoit să construiască argumente, să demonstreze fapte, să trezească atitudini, trăiri. Cuvântul său trebuie să miște sufletul, dar să și întărească mintea. Se va pune în valoare, așadar, instrumentarul verbal, explicativ, logic, care poate funcționa ca o cale suplimentară de resuscitare a credinței atrofiată, de trezire a potențelor spirituale adormite.

Transmiterea învățăturii creștine se realizează printr-un act paideic *sui-generis*. Cuvântul emis este făptuit în același timp. El nu mai descrie sau arată, ci face ceva cu adevărat. „La început era Cuvântul și Cuvântul era la Dumnezeu și Dumnezeu era Cuvântul. [...] Toate prin El s-au făcut; și fără El nimic nu s-a făcut din ce s-a făcut. [...] Cuvântul era Lumina cea adevărată care luminează pe tot omul, care vine în lume” (Ioan 1.1, 3, 9). Cuvântul lui Dumnezeu se difuzează înspre oameni prin cuvinte ale oamenilor, care trebuie să fie pe măsura acestora. Logosul explicativ și argumentativ, actualizat în opera de catehizare sau de educație religioasă, împrumută ceva din forța logosului divin, făcând și plămădind, prin felul cum este ales și rostit, stări și comportamente la nivelul ființelor ce îl ascultă. Cuvântul care caută să educe este un cuvânt „ziditor”, în sensul că, prin însăși emisiunea sa, poate edifica, îmbolnăvi sau distruge. Discursul educativ nu numai că invocă o realitate de realizat, dar o și face în parte. Contează deci ca acela care realizează educația religioasă să ia act de forța presupozitională și predictivă a cuvintelor pe care le emite.

Important nu este numai conținutul care se transmite, ci și forma de înfățișare a acestuia. Mai ales că orice cuvânt nu este vid, ci poartă în el un conținut mental. Un discurs fad și mort, lipsit de frumusețe și consistență, va forma un public de aceeași factură.

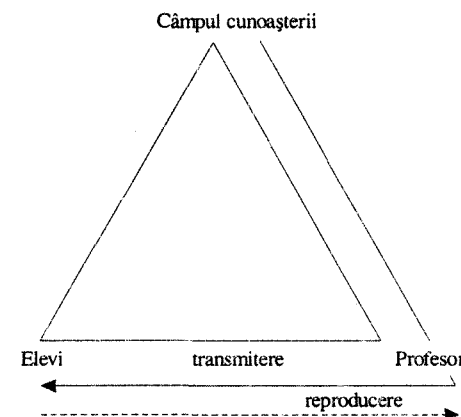
Așadar, preotul sau profesorul de religie trebuie întâi de toate să știe să vorbească, să stăpânească limbajul, să mizeze pe un optimum de adresabilitate. Nu-i totul să arunci o grămadă de cuvinte, să dai citate, să gesticulezi sau să țipi, ci e nevoie să-ți rostuiești un cuvânt echilibrat, limpede, articulat și la obiect, fără artificii retorice obositoare. Nu este indicată translarea din biserică în școală a unor forme discursive specifice (predica, de pildă), care nu rezonază cu noul perimetru formator. Lecția de religie nu este o predică perpetuă, fără început și fără capăt. Aparatul metodologic, catehetic și retoric desfășurat în clasa de elevi se deosebește simțitor de cel la care apelează preotul în biserică. Activitatea preotului prestată în școală este alta decât cea realizată în lăcașul de cult.

E nevoie de o restructurare a tehnicilor de intervenție discursivă, de un nou limbaj pe care trebuie să-l adopte preotul-profesor în cursul unei lecții. Avem în vedere nu numai construirea unui limbaj în concordanță cu trăsăturile psihocomportamentale presupuse de vârsta și individualitatea diferită a școlarilor, ci mizăm și pe o schimbare de atitudine discursivă, de „ton” expresiv și mental. Alunecarea spre expozeul impresionist, sentimentalist, ca și recursul la clișee verbale obositoare, la „limbajul de lemn” născut și în contextul teologic (care, desigur, nu trebuie confundat cu lexicul specializat, ce ține de corpusul dogmatic, liturgic etc.) pot să afecteze interesul elevilor față de o disciplină de învățământ de o profunzime și importanță formativă cu totul aparte. E bine să plecăm de la supoziția conform căreia copiii sunt mai inteligenți și mai pretențioși decât îi credem. Să le dăm ceea ce le trebuie la un moment dat sau ceea ce au nevoie cu adevărat. Pledăm pentru o nouă stilistică și o nouă retorică a discursului teologic, actualizat atât în ora de religie cât în afara ei.

Orizontul de așteptare al publicului școlar este din ce în ce mai polimorf și mai extins, iar „oferta” profesorului de religie trebuie să fie nu numai la înălțimea pretinsă, dar, dacă se poate, să întrecă cu ceva această disponibilitate spirituală. Noi îi învățăm pe elevi, și nu ei pe noi!

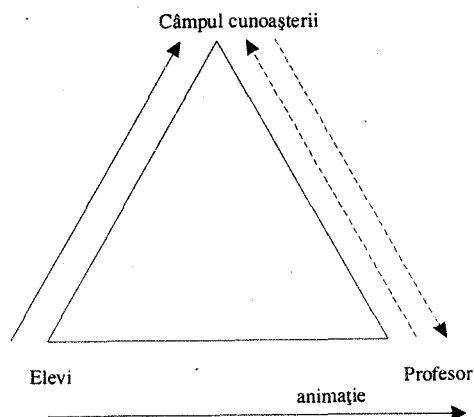
Trebuie să se conștientizeze faptul că un aspect important în realizarea optimă a activităților la ora de religie îl reprezintă ethosul comunicativ, respectiv dimensiunea relațională susținută de limbajul explicit și implicit folosit de protagoniști. José Tilquin, un specialist în didactica religiei, avansează trei tipuri de modele pedagogice, care nu sunt decât trei modalități de realizare a comunicării între profesor și elevi (cf. 1989, pp. 155-159).

A. Modelul expunerii



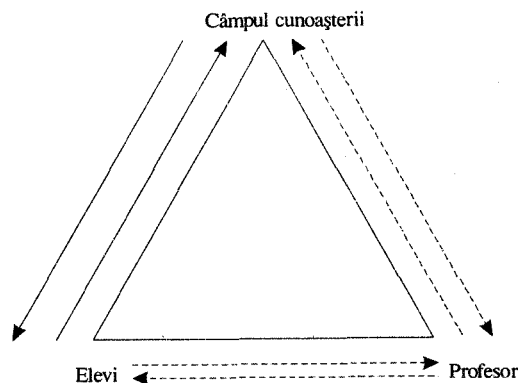
- este centrat pe *savoir*-ul profesorului ;
- transmiterea de informații este univocă ;
- activitatea elevului se restrânge la a asimila și restitui cunoașterea ;
- activitățile sunt frontale, iar relația profesor-elevi este asimetrică.

B. Modelul animației



- demersul este centrat pe experiențele și resursele educaților ;
- cunoașterea este virtual existentă la elevi, aceasta trebuind a fi doar organizată ;
- se învață prin difuziune, unii de la alții, în și prin grup ;
- profesorul este un animator care reglează comunicarea ;
- elevii au o autonomie sporită.

C. Modelul învățării



- accentul este pus pe confruntarea elevilor cu o cunoștință sau deprindere în curs de a se încorpora, într-o manieră activă ;
- elevii sunt mobilizați și motivați ;
- profesorul devine un facilitator al învățării, el creează ocazii de învățare ;

- cunoașterea nu mai este dată, ci se „face” în exercițiul învățării ;
- elevul este vizat ca fiind cel ce trebuie să învețe învățând, acționând.

Să spunem că, în general, comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multicanal al informațiilor între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan sau succesiv rolurile de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Comunicarea pedagogică presupune o interacțiune reciprocă, de tip feedback, privind atât informațiile explicite, cât și pe cele adiacente (intenționate sau formate în chiar cursul comunicării).

Pornind de la definiții diverse asupra comunicării didactice, Luminița Iacob (1994, p. 238) realizează o serie de sublinieri ce se dovedesc deosebit de utile și pentru preotul-profesor :

- a) astăzi, actul comunicării este văzut ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificații, contextualizând informația ; de pildă, o informație verbală imperativă („vino !”, „citește !”, „spune !” etc.), în funcție de situație și de relația dintre actorii comunicării, poate fi : poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugămintă, renunțare etc. ;
- b) perspectiva telegrafică asupra comunicării este înlocuită de modelul interactiv, care privește actul comunicativ ca pe o relație de schimb între parteneri care au fiecare, simultan, un dublu statut – emițător și receptor ; ca urmare, mai vechea atribuire a rolului de emițător profesorului și a celui de receptor elevilor devine discutabilă ;
- c) analiza exclusivă a informațiilor codificate prin cuvânt și, deci, concentrarea pe mesajele verbale pierde tot mai mult teren în fața cercetării diversității codurilor utilizate (cuvânt, sunet, gest, imagine, cinetică, proximitate etc.) și acceptării multicanalității comunicării (vizual, auditiv, tactil, olfactiv etc.) ; comportamentul interlocutorului, în ansamblul său, are valoare comunicativă ;
- d) comunicarea, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea competenței comunicative, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită ; absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică eșecul sau dificultățile pe care profesorii, unii dintre ei foarte bine pregătiți științific, le au în activitatea curentă ; a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacități de a le transpune și traduce didactic, adică posibilitatea de a ști „ce”, „cât”, „cum”, „când”, „în ce fel”, „cu ce”, „cui” etc. oferi.

Noțiunea de comunicare implică o anumită reciprocitate, fiind mai generală și mai completă decât informarea, pe când aceasta din urmă nu este decât o varietate sau o latură a comunicării. Comunicarea presupune o procesualitate circulară, care se înscrie într-o anumită temporalitate de care ține cont și care, la rândul ei, o modelează. Departe de a fi un fenomen linear, omogen și mecanic, comunicarea se prezintă ca un proces dinamic, în cursul căruia unele strategii se înlocuiesc cu altele, conducând pe interlocutori la „deplasarea” unuia spre celălalt. În cazuri bine determinate, se admit chiar și schimbările de statut comunicațional. Chiar și atunci când comunicarea pare unidirecțională, de la profesor la elev – de pildă –, ea nu este univocă, întrucât, simultan cu fluxul informațional principal, va lua naștere un flux adiacent, important prin funcționalitate și consecințe, cel al feedbackurilor care reglează comunicarea. Această retroacțiune este atât de importantă, încât, uneori, dacă nu se ține cont de ea, întregul releu informațional se poate bloca. Dacă profesorul nu decodifică la timp reacțiile elevilor săi și nu-și reglează imediat conduita comunicațională, întreaga activitate educațională poate fi compromisă. Orice comunicare realizează un circuit închis, iar ca să se deschidă, aceasta trebuie să fie bilaterală. De altfel, expresia „comunicare unilaterală” este un nonsens. Actul informativ poate fi unilateral (de la un

radioreceptor, de exemplu), dar comunicarea niciodată. Profesorul nu informează, ci comunică. Informațiile sale variază ca amplitudine și profunzime în funcție de informațiile primite de la elevi, care dau seamă de informațiile pe care ei le așteaptă sau sunt în stare să le întâmpine. Profesorul este un rezonator. Ca și elevul, de altfel.

Așadar, comunicarea didactică – inclusiv cea realizată la ora de religie – înglobează și acele fluxuri informaționale, intenționate sau nu, verbale ori nonverbale, profilând un univers de discurs pluridirecțional, multicanal și polisemantic.

Dacă sub aspectul controlului acestui mecanism, profesorului îi revine rolul conducător, din punct de vedere procesual nu se mai poate justifica predominanța profesorului în raport cu elevii săi. Didactica modernă, care acreditează teze precum „fiecare învață de la fiecare” sau „nu se mai știe cine dă și cine primește”, vine să detroneze ierarhiile de roluri clădite pe vechi canoane sau observații de suprafață, care, aplicate în plan real, ar avea efecte minime sau nule.

În mod concret, educația se realizează prin intervenții ale maturilor, preponderent prin comunicare, în mentalitatea și comportamentul personalității celor ce sunt educați. Conceptul de *intervenție educativă*, introdus de logicianul ieșean Constantin Sălăvăstru, pare a fi deosebit de oportun în contextul analizei de față. Intervenția educativă vizează „orice act uman prin intermediul căruia se realizează o anumită influență asupra unui individ, influență capabilă să determine o anumită reacție a individului, o anumită modificare a personalității sale. Aceste modificări pot afecta toate dimensiunile personalității: intelectuală, afectivă, atitudinală, comportamentală, acțională și ele constituie adevărate «mărci» ale oricărei acțiuni umane ce se dorește a fi categorisită drept formă de intervenție educativă” (Sălăvăstru, 1995, p. 40). Intervenția educativă presupune producerea unei relații de comunicare prin intermediul limbajului natural, al limbajului artificial sau al limbajului gestual. Limbajul educațional constituie un mijloc de realizare a unei intervenții educative. Autorul menționat decelează trei tipuri fundamentale de intervenție educativă:

- intervenții educative prin sine sau autointervenții (în care purtătorul intervenției se concretizează în procese, stări, trăiri intrinseci personalității receptorului, iar intervenția se declanșează ca urmare a impactului acestor stări);
- intervenții educative prin altul (cazul clasic al relației de educație, în care receptorul suferă influența unei alte persoane sau „realități personalizate”);
- intervenții educative prin „mentalități comunitare” (în care purtătorul intervenției se concretizează în valori ale grupurilor, iar relația receptorului cu astfel de valori declanșează o intervenție educativă) (Sălăvăstru, 1995, p. 17). Dacă e să ne gândim la o preeminență sau la o anterioritate în timp a intervențiilor educative, probabil că acestea se pot evidenția variabil, de la caz la caz, în funcție de o multitudine de parametri. În situația educației religioase, este posibil să primeze în timp intervenția prin mentalități comunitate, căci individul este integrat mai întâi într-un mediu de aculturație religioasă, primind prin imitație și tradiție valorile religioase specifice, după care urmează intervenția prin altul, când subiectul este introdus sistematic și metodic în perimetrul valorilor religiei particulare, iar la sfârșit s-ar afla intervenția educativă prin sine, când omul interiorizează și aprofundează valorile promulgate, subiectivizându-le și traducându-le în conduite expresive. Sigur, această schemă nu este certă sau infailibilă. În cazul unei conversiuni, de pildă, poate să primeze intervenția prin sine (în situația unei „iluminări interioare”) sau intervenția prin altul (când cineva, motivat ori nu, printr-un act puternic de persuasiune, schimbă religia cuiva).

Mesajul educațional nu preexistă în totalitate actului enunțării. El se structurează, în parte, chiar în timpul transmiterii lui. Desigur că, din perspectiva profesorului, mesajul

este cunoscut. Orice profesor își va prefigura mental conținutul și forma discursului. Conținutul de transmis la ora de religie este prescris în documentele școlare, este conceput de profesorul-preot, este dimensionat în funcție de calitatea auditoriului său. Dar noi trebuie să definim mesajul ținând cont de toate variabilele implicate în acest proces. Mesajul nu este numai ceea ce se emite, ci și ceea ce se recepționează. El nu există până la un moment dat decât ca pură potențialitate, pe care o instanță hermeneutică o actualizează, atribuindu-i semnificații determinate. Fiindă drept ceva care trebuie să se împlinească, mesajul este o așteptare, o aspirație, ceva încă nestructurat. Cu atât mai mult cu cât didactica actuală pune un accent deosebit pe structurile cognitiv-operatorii ale elevilor. Și sub aspect comprehensiv, dobândirea atributului competenței este un rezultat care se înfăptuiește „pe cont propriu”. Semnele remise receptorului predispon spre un atare demers hermeneutic. Sensul însuși evocă o lipsă ce se cere a fi înlocuită cu ceva. El trezește un evantai de solicitări. Partea semnului care poate deveni sensibilă se numește – de la Saussure încoace – *semnificant*, partea absentă *semnificat*, iar relația care le întreține conturează *semnificația*. Oricum, semnificația se structurează și pornind de la ceva care nu este încă. Din perspectiva profesorului, mesajul este – în termeni lingvistici – o *competență*; din perspectiva elevului, el este o *performanță*. Competența profesorului se cere a fi continuată de performanța elevilor. Elevii „performează” acte de limbaj, acte de trăire, acte de simțire.

Astfel, am putea aprecia că semnificațiile mesajelor didactice nu se transmit, ci „se fac” la fiecare pol în parte, în funcție de o serie de parametri contextuali, preexistenți sau structurați în actul enunțării. Aceste semnificații nu numai că sunt generate în funcție de semnificațiile preexistente, dar ele însele se constituie în contexte enunțative cu rol moderator pentru semnificațiile ce se vor sedimenta mai târziu.

Schimbul de idei sau sentimente antrenează întregul orizont discursiv, precum și întreaga personalitate a protagoniștilor. Se reactualizează și se remaniază cunoștințe, idei, sentimente, altele ele sunt blocate. Unele seturi informaționale participă stimulator la restructurările ideatice (retenție pozitivă), altele în chip obstacolar (retenție negativă). În altă ordine de idei, reacția celui cu care dialoghez este nu numai în funcție de ceea ce preconizez sau aștept de la el, ci și de semnificațiile pe care preopinientul meu le atașează gestului pe care îl fac sau nu.

Semioza pedagogică se întemeiază pe o competiție a interpretărilor, iar semnificațiile nu sunt decât „sedimente” ale unei „înfruntări” privind producerea sensurilor. În aceste circumstanțe, profesorul își asumă un dublu rol: de „interlocutor egal”, care „coboară” la nivelul de înțelegere al elevului, dar și de observator, conducător și reglator al orizontului discursiv, în cazul apariției unor disfuncțiuni în „negocierea” sensurilor. Profesorul trebuie să țină întotdeauna cont de posibilitățile aprehensive ale elevilor și să pregătească cadrul discursiv de inserție sau de naștere a noilor semnificații.

Aspectul argumentativ al discursului didactic vine să recupereze psihosociologicul din activitatea de predare-învățare. Profesorul trebuie să stăpânească tehnicile de condiționare prin discurs, pentru a provoca adeziune la ceea ce spune sau pentru trezirea unor disponibilități de asimilare ori acțiune la momente oportune. Oratorul-profesor are de persuadat un auditoriu compozit, ce reunește individualități distincte prin caracterele, atașamentele și potențialitățile elevilor săi.

Prestigiul oratorului-profesor, limbajul folosit de acesta, capacitatea lui de a întrezări valorile permeabile sau admise de elevii săi sunt atribute care cântăresc destul de greu în exercițiul argumentativ. Toate aceste elemente ce dezvoltă și potențiază verosimilul, opinabilul, plauzibilul, probabilul, fac parte din tehnicile discursive ce permit „provocarea sau creșterea adeziunii spiritelor la tezele care le solicită asentimentul” (Perelman, 1958,

radioreceptor, de exemplu), dar comunicarea niciodată. Profesorul nu informează, ci comunică. Informațiile sale variază ca amplitudine și profunzime în funcție de informațiile primite de la elevi, care dau seamă de informațiile pe care ei le așteaptă sau sunt în stare să le întâmpine. Profesorul este un rezonator. Ca și elevul, de altfel.

Așadar, comunicarea didactică – inclusiv cea realizată la ora de religie – înglobează și acele fluxuri informaționale, intenționate sau nu, verbale ori nonverbale, profilând un univers de discurs pluridirecțional, multicanal și polisemantic.

Dacă sub aspectul controlului acestui mecanism, profesorului îi revine rolul conducător, din punct de vedere procesual nu se mai poate justifica predominanța profesorului în raport cu elevii săi. Didactica modernă, care acreditează teze precum „fiecare învață de la fiecare” sau „nu se mai știe cine dă și cine primește”, vine să detroneze ierarhiile de roluri clădite pe vechi canoane sau observații de suprafață, care, aplicate în plan real, ar avea efecte minime sau nule.

În mod concret, educația se realizează prin intervenții ale maturilor, preponderent prin comunicare, în mentalitatea și comportamentul personalității celor ce sunt educați. Conceptul de *intervenție educativă*, introdus de logicianul ieșean Constantin Sălăvăstru, pare a fi deosebit de oportun în contextul analizei de față. Intervenția educativă vizează „orice act uman prin intermediul căruia se realizează o anumită influență asupra unui individ, influență capabilă să determine o anumită reacție a individului, o anumită modificare a personalității sale. Aceste modificări pot afecta toate dimensiunile personalității: intelectuală, afectivă, atitudinală, comportamentală, acțională și ele constituie adevărate «mărci» ale oricărei acțiuni umane ce se dorește a fi categorisită drept formă de intervenție educativă” (Sălăvăstru, 1995, p. 40). Intervenția educativă presupune producerea unei relații de comunicare prin intermediul limbajului natural, al limbajului artificial sau al limbajului gestual. Limbajul educațional constituie un mijloc de realizare a unei intervenții educative. Autorul menționat decelează trei tipuri fundamentale de intervenție educativă:

- intervenții educative prin sine sau autointervenții (în care purtătorul intervenției se concretizează în procese, stări, trăiri intrinseci personalității receptorului, iar intervenția se declanșează ca urmare a impactului acestor stări);
- intervenții educative prin altul (cazul clasic al relației de educație, în care receptorul suferă influența unei alte persoane sau „realități personalizate”);
- intervenții educative prin „mentalități comunitare” (în care purtătorul intervenției se concretizează în valori ale grupurilor, iar relația receptorului cu astfel de valori declanșează o intervenție educativă) (Sălăvăstru, 1995, p. 17). Dacă e să ne gândim la o preeminență sau la o anterioritate în timp a intervențiilor educative, probabil că acestea se pot evidenția variabil, de la caz la caz, în funcție de o multitudine de parametri. În situația educației religioase, este posibil să primeze în timp intervenția prin mentalități comunitate, căci individul este integrat mai întâi într-un mediu de aculturare religioasă, primind prin imitație și tradiție valorile religioase specifice, după care urmează intervenția prin altul, când subiectul este introdus sistematic și metodic în perimetrul valorilor religiei particulare, iar la sfârșit s-ar afla intervenția educativă prin sine, când omul interiorizează și aprofundează valorile promulgate, subiectivizându-le și traducându-le în conduite expresive. Sigur, această schemă nu este certă sau infailibilă. În cazul unei conversiuni, de pildă, poate să primeze intervenția prin sine (în situația unei „iluminări interioare”) sau intervenția prin altul (când cineva, motivat ori nu, printr-un act puternic de persuasiune, schimbă religia cuiva).

Mesajul educațional nu preexistă în totalitate actului enunțării. El se structurează, în parte, chiar în timpul transmiterii lui. Desigur că, din perspectiva profesorului, mesajul

este cunoscut. Orice profesor își va prefigura mental conținutul și forma discursului. Conținutul de transmis la ora de religie este prescris în documentele școlare, este conceput de profesorul-preot, este dimensionat în funcție de calitatea auditoriului său. Dar noi trebuie să definim mesajul ținând cont de toate variabilele implicate în acest proces. Mesajul nu este numai ceea ce se emite, ci și ceea ce se recepționează. El nu există până la un moment dat decât ca pură potențialitate, pe care o instanță hermeneutică o actualizează, atribuindu-i semnificații determinate. Fiind drept ceea ce trebuie să se împlinească, mesajul este o așteptare, o aspirație, ceva încă nestructurat. Cu atât mai mult cu cât didactica actuală pune în accent deosebit pe structurile cognitiv-operatorii ale elevilor. Și sub aspect comprehensiv, dobândirea atributului competenței este un rezultat care se înfăptuiește „pe cont propriu”. Semnele remise receptorului predispon spre un atare demers hermeneutic. Sensul însuși evocă o lipsă ce se cere a fi înlocuită cu ceva. El trezește un evantai de solicitări. Partea semnului care poate deveni sensibilă se numește – de la Saussure încoace – *semnificant*, partea absentă *semnificat*, iar relația care le întreține conturează *semnificația*. Oricum, semnificația se structurează și pornind de la ceea ce nu este încă. Din perspectiva profesorului, mesajul este – în termeni lingvistici – o *competență*; din perspectiva elevului, el este o *performanță*. Competența profesorului se cere a fi continuată de performanța elevilor. Elevii „performează” acte de limbaj, acte de trăire, acte de simțire.

Astfel, am putea aprecia că semnificațiile mesajelor didactice nu se transmit, ci „se fac” la fiecare pol în parte, în funcție de o serie de parametri contextualii, preexistenți sau structurați în actul enunțării. Aceste semnificații nu numai că sunt generate în funcție de semnificațiile preexistente, dar ele însele se constituie în contexte enunțative cu rol moderator pentru semnificațiile ce se vor sedimenta mai târziu.

Schimbul de idei sau sentimente antrenează întregul orizont discursiv, precum și întreaga personalitate a protagoniștilor. Se reactualizează și se remaniează cunoștințe, idei, sentimente, altele ele sunt blocate. Unele seturi informaționale participă stimulativ la restructurările ideatice (retenție pozitivă), altele în chip obstacular (retenție negativă). În altă ordine de idei, reacția celui cu care dialoghez este nu numai în funcție de ceea ce preconizez sau aștept de la el, ci și de semnificațiile pe care preopinental meu le atașează gestului pe care îl fac sau nu.

Semioza pedagogică se întemeiază pe o competiție a interpretărilor, iar semnificațiile nu sunt decât „sedimente” ale unei „înfruntări” privind producerea sensurilor. În aceste circumstanțe, profesorul își asumă un dublu rol: de „interlocutor egal”, care „coboară” la nivelul de înțelegere al elevului, dar și de observator, conducător și reglator al orizontului discursiv, în cazul apariției unor disfuncțiuni în „negocierea” sensurilor. Profesorul trebuie să țină întotdeauna cont de posibilitățile aprehensive ale elevilor și să pregătească cadrul discursiv de inserție sau de naștere a noilor semnificații.

Aspectul argumentativ al discursului didactic vine să recupereze psihosociologicul din activitatea de predare-învățare. Profesorul trebuie să stăpânească tehnicile de condiționare prin discurs, pentru a provoca adeziune la ceea ce spune sau pentru trezirea unor disponibilități de asimilare ori acțiune la momente oportune. Oratorul-profesor are de persuadat un auditoriu compozit, ce reunește individualități distincte prin caracterele, atașamentele și potențialitățile elevilor săi.

Prestigiul oratorului-profesor, limbajul folosit de acesta, capacitatea lui de a întrezări valorile permeabile sau admise de elevii săi sunt atribute care cântăresc destul de greu în exercițiul argumentativ. Toate aceste elemente ce dezvoltă și potențiază verosimilul, opinabilul, plauzibilul, probabilul, fac parte din tehnicile discursive ce permit „provocarea sau creșterea adeziunii spiritelor la tezele care le solicită asentimentul” (Perelman, 1958,

p. 5). Căci, dacă demonstrația logică angajează rațiunea elevilor, argumentarea solicită, cu preponderență, afectivitatea acestora. Iar dacă demonstrația este un mijloc de a informa, argumentarea este o cale de a forma. Strategia argumentativă se înscrie pe un traiect pragmatic, modelând credințe, trezind expectanțe, stimulând comportamente. Mănuirea eficientă a argumentelor de către profesor trebuie să țină atât de legitățile formalismelor logice, cât și de exigențe particulare, de ordin psihologic. Trebuie aleasă o strategie persuasivă suplă și economicoasă, iar compunerea episoadelor discursive se va face în cunoștință de cauză. De aceea, profesorul trebuie să știe să utilizeze toate resursele expresiv-formale ale limbajului.

Prin limbaj, profesorul nu numai că trebuie să reprezinte sau să înfățișeze realul, dar trebuie să-i dea un sens, trebuie să-l valorizeze. Dacă stăpânim limbajul, avem șansa de a stăpâni și realitatea. Gândim și pe măsura limbajului ce îl deținem. „Marginile limbii mele” – spune Wittgenstein – „sunt marginile lumii mele”. Discriminarea lingvistică garantează succesul discriminărilor în plan real. Căci limbajul formează și modelează cadrul în care experiența urmează a fi integrată, iar limbaje diferite o vor face în mod diferit. Limbajul religiei este instaurator de sensuri și semnificații înalte. Puterea sa de valorizare a lumii trebuie exploatată de profesorul de religie. De la altitudinea acestui limbaj, lumea și evenimentele ei pot primi o aură nouă.

Semnificația rezultată este o finalizare a jocului realizat între mai multe subsisteme de semne: verbale, paraverbale și nonverbale. Cele trei subsisteme pot funcționa simultan, iar prin continuitatea și similitudinea funcțională invocată se va produce o convergență în realizarea sensului, ca urmare a suprapunerii parțiale sau a continuității temporale. Totodată, cele trei instanțe se pot autonomiza datorită faptului că sunt capabile de mesaje diferite, chiar divergente, prin angajarea de mijloace expresive specifice. De dorit este ca, în comunicarea didactică, să se realizeze o convergență funcțională și o angajare a tuturor canalelor de transmisie. Posibilitățile degajării și remanierii semnificațiilor sunt mai mari, iar elevii vor fi obligați să-și perfecționeze mai multe „antene” receptive.

În dialogul profesor-elev sunt prezentate și alte resorturi comunicative care pot vehicula conținuturi informaționale. Modul cum sunt pronunțate sau rostite cuvintele încarcă emoțional ideile circumscrise de acestea, transformând dialogurile obișnuite – aparent banale – în instanțe expresive modelatoare. Comunicarea orală, prin elementele ei supra-segmentale, ca: intonația, accentul, debitul, ritmul, forța, stilul, are darul de a personaliza actul de comunicare și de a implica afectiv atât emitenții-profesori, cât și receptorii-elevi. Forma prezentării unei informații poate deveni ea însăși conținut noncognitiv. Orice comunicare este însoțită de o metacomunicare, ce poate sugera sau fixa nuanțe expresive latente. Un bun profesor trebuie să fie și un excelent „actor”, care să exploateze la maximum „haloul” de semnificații ale cuvântului rostit. Prin pronunțare, cuvintele trebuie să miște, să emoționeze și să capteze întreaga ființă a elevilor.

Să evidențiem și rolul figurilor de limbaj cu care este ornamentat discursul. Eludând exprimarea concisă și comună, figurile de stil amplifică puterea mesajului nu numai prin suplimentarea lui cu semnificații colaterale, ci și prin ocultare, disimulare sau ascundere intenționată, incitând conduita elevului spre traiectele imaginarului. Chiar și nerostirea, pauza între cuvinte sau fraze (în anumite limite poate „neexplicarea” sau „nerăspunsul” la unele întrebări) se pot converti în factori provocatori pentru creșterea gradului de interes al elevilor. Explicația „până la capăt” ori exprimarea redundantă – chiar dacă sunt indicate – pot da expozeului didactic o notă de monotonie și plictiseală. Sunt momente când explicațiile „încheiate” pot răpi din farmecul și frumusețea unei lecții, lipsindu-i pe elevi de mirajul interogației perpetue. A spune chiar totul înseamnă

a perima. Spre deosebire de tăcerea absolută, nerostirea sau suspendarea, în doze bine măsurate și în contexte pragmatice nimerite, pot spori expresivitatea ideilor, întreținând un autentic dialog.

Să mai reținem faptul că ținuta fizică, fizionomia feței sau gesticulația educatorului pot avea rezonanțe intelectuale sau afective în elevi. Preoții sunt niște dascăli privilegiați, prin îmbrăcăminte specifică, ce impune respect și prețuire. De aceea, constituie o obligație pentru preot să se prezinte la ora de religie în ținuta cunoscută de noi toți. Mimica feței și gesturile mâinii acompaniază limbajul vorbit, întregind sau prelungind semnificațiile cuvintelor. Uneori, gesturile pot comunica mai multă informație ascultătorilor decât vorbirea. Artificiile periferice limbajului sunt capabile să acopere porțiuni ale spațiului semantic pe care limba vorbită nu reușește întotdeauna să le recupereze. Evoluția psihomotorie a omului a fost de așa natură încât noile funcțiuni nu au suprimat în totalitate pe cele precedente, ci se găsesc înglobate în funcțiile superioare. „A nu mai gândi cu mâinile echivalează cu pierderea unei părți a gândirii” – consideră André Leroi-Gourhan (1983, p. 54). Mișcările, gesturile și mimica profesorului – ca părți integrate procesului de predare – trebuie să se convertească în instanțe instrumentale productive, care să vină în întâmpinarea nevoilor unei situații didactice concrete (vezi Grant, 1971).

* * *

Tăcerea, ca nerostire sau suspendare, în doze bine măsurate și în contexte pragmatice nimerite, poate avea varii „subînțelesuri”, necesare pentru un dialog autentic, și poate întreține acel optim de mirare cerut de mulți analiști. Pentru Louis Legrand (1960, p. 90), de pildă, uimirea naște în spirit o viață intelectuală autentică. Ea ne trezește dintr-un „somn dogmatic” prelungit și diminuează comoditatea presupusă de structurile antereflexive ale datelor și atitudinilor obișnuite. În comunicare, odată cu mirarea, se naște nevoia unei recuperări și a unei comuniuni a gândirii. Cultul exclusivist al obiectivității și al lucrului dezvăluit în întregime sterilizează nu numai curiozitatea intelectuală, dar trezește și neliniști metafizice. Admițând că într-o interacțiune întregul comportament are valoarea unui mesaj în ansamblul comunicativ, atunci rezultă că nu ai cum să nu comunic, vrând-nevrând, chiar și atunci când adopți comportamentul taciturn. „Activitate sau inactivitate, vorbire sau tăcere, totul are valoarea unui mesaj. Astfel de comportamente influențează pe alții și alții la rândul lor nu pot să nu reacționeze la aceste comunicații și, din această cauză, ei înșiși comunică. Trebuie bine înțeles că simplul fapt de a nu vorbi sau de a nu atrage atenția cuiva nu constituie o excepție de la ceea ce susținem” (Watlawick, 1972, p. 46).

Nicolas Grimaldi ne face să credem că totul „ne face semn”, totul vorbește, murmură, exprimă, evocă. Lumea are o prezență locvace. Realitatea prezentă nu ar fi decât expresia unui altceva, care ar fi absent și care își dezvăluie cu greu un sens. „Realul nu ar fi decât sistemul de semne în care irealul sistematizează sensul. Raportul semnului față de semnificație ar fi ca de la prezență la absență, de la perceput la imaginar, de la ființă la neant, de la imanență la transcendență” (Grimaldi, 1971, p. 386). Pentru că lumea are o „prezență simbolică”, ea este altceva decât pare a fi. A înțelege această lume înseamnă să negi prezența și opacitatea sensibilului taciturn, pentru a-i afirma semnificația. A fi sensibil la lucruri înseamnă mai mult a le înțelege decât a le vedea, mai degrabă a le visa decât a le simți. „În limbaj, absența este deci trăită ca prezență, irealul ca real, transcendența ca prizonieră a imanenței. Promisiunea sensului este susținută de prezența semnului” (Grimaldi, 1971, p. 387).

Funcționarea diferitelor paliere ale fluxului comunicațional se poate centra în jurul unui singur canal (cel verbal, de exemplu), celelalte paliere (mimic, gestual, motor) „acompaniind” fluxul central, care, uneori, se poate estompa în beneficiul altui canal ce i se substituie. În activitatea didactică este de dorit să se realizeze o convergență funcțională a acestor canale și să se evite dezacordurile informaționale (să se spună *ceva* și să se insinueze *altceva* prin mimică, pantomimică etc.), afară de cazuri bine determinate, dar dominate și conștientizate de participanții la dialog, în conformitate cu subcoduri grupale, culturale, ideologice. Am putea subsuma canalele periferice unei funcții metacomunicative, care ar supraveghea și regula comunicarea, realizată prin canalul de bază. Aptitudinea de a „metacomunica” ni se pare esențială, pentru că doar astfel se pot evita capcanele unei comunicări imediate, directe. Multe neînțelegeri derivă din neluarea în calcul a acestui cumul informant „transcendent”, care dublează sau preia, în anumite circumstanțe, sarcinile comunicării propriu-zise. Acest cumul – numit paraverbal sau nonverbal – este format atât din elementele suprasedimentale ale limbii (intonație, accent, debit, ritm, forță etc.), cât și din sistemul contextual imagistic sau „actanții somatici” (corporalitatea interlocutorilor), dar, la fel de bine, și din nerostire, nemișcare, tăcere, suspendarea emisiunii de stimuli informaționali.

Se pare că retorica este nu numai o „artă de a vorbi”, dar poate fi admisă și în ipostaza de „artă de a tăcea”. În domeniul educativ, „arta de a tăcea” ar trebui să fie o preocupare atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Pentru Jean-François Garcia, tăcerea elevului s-ar supune unei duble constrângeri: datorită de a tăcea și datorită de a nu tăcea. Prima constrângere, identificată de cele mai multe ori cu disciplina, se referă la condițiile minimale de comunicare. În acest caz, tăcerea elevului este condiție a vorbirii și indicator al eficienței și calității sale. Cât privește a doua constrângere, ea este manipulată de profesor prin somațiile avansate în ritualul chestionării, implicite sau explicite. Tăcerea profesorului se vrea explicit educativă; ea nu este o liniște de carență sau o renunțare argumentativă. O putem întâlni în mai multe ipostaze: tăcerea de expectanță, ce se opune zgomotului clasei; tăcerea de nemulțumire la o conduită indezirabilă; tăcerea de entuziasm la un succes al elevului; tăcerea care prefățează sau cea conclusivă (Garcia, 1991, pp. 44-50).

Să conchidem spunând că strategia exprimării printr-o retorică a nonverbalului, bazată pe ocultare, disimulare ori ascundere intenționată, vine să stimuleze structurile cognitive și imaginative ale elevilor și se poate subordona – chiar dacă pare paradoxal – unei metodologii cerute insistent de pedagogia activă.

Credem că, pe viitor, cadrele didactice implicate în predarea religiei trebuie să acorde o atenție sporită configurării ethosului comunicativ, date fiind influențele acestui subsistem asupra tuturor componentelor activității educative. În funcție de *semiosis*-ul pus în funcțiune – care prezidează mai toată activitatea didactică –, se creează premisele traducerii optime a obiectivelor educaționale, iar procesul ca atare câștigă un plus de relevanță și eficiență. Totodată, se va asigura o instrumentalizare și o inițiere a elevilor în strategiile de discurs, astfel încât aceștia să fie în stare să sesizeze, să înțeleagă, să ierarhizeze, să sancționeze și să amendeze informațiile parvenite pe diferite căi, și, în ultimă instanță, să-și formeze o *competență informațională* – premisă a învățării eficiente. Încât, constituie o cerință pentru preotul-profesor inițierea în perimetrul comunicării didactice și al strategiilor discursive, în retorica argumentării și demonstrării pentru ca tot ceea ce are de spus să ajungă și să pătrundă mai rapid, mai intens în intelectul și sufletul copiilor.

CAPITOLUL 8

Concluzii cu caracter teoretic și metodic

8.1. Educația religioasă – dimensiune a educației contemporane

Investigația de ordin istoric asupra relației dintre educație și religie conduce la concluzia că cele două practici culturale sunt interdependente, se stimulează reciproc, iar în plan concret ele s-au manifestat simultan și tind să se coreleze și în contemporaneitate, fapt pentru care practica educativă poate și trebuie să valorifice standardul paideutic, implicit sau explicit, al credinței religioase, după cum și credința religioasă se poate consolida printr-o bună și chibzuită informare și formare. Corelativitatea și complementaritatea funcțională dintre religie și educație au fost intuite de mult timp și au atins un punct de maximă intensitate odată cu instituirea și răspândirea creștinismului. Iisus Hristos (dincolo de calitățile sale transcendente) întruchipează la modul superlativ această îngemănare dintre *sophia* și *paideia*, dintre logos și praxis, dintre idee și faptă, viața sa pământească fiind un model de unitate și continuitate dintre vorbă și faptă, dintre gândire și acțiune.

Raportul invocat a stat în atenția Părinților și scriitorilor Bisericii, atât ai celor din Răsărit cât și ai celor din Apus, care nu numai că au comentat și continuat strălucit învățătura lui Iisus, dar au și transpus-o didactic, s-au aplecat cu încredințare spre tehnica transmiterii ei în lume. Prin intermediul celor mai importanți reprezentanți ai patristicii, logosul revelat și întrupat s-a extins, a coborât în lume; ei au asigurat transgresarea și asimilarea înțelepciunii divine în mundan, de către cei însetați de învățătură.

Unii dintre cei mai importanți pedagogi laici au subliniat în operele lor necesitatea și căile realizării educației religioase. Contribuția lor constă în aceea că au intuit și formulat scopurile și obiectivele acestei laturi a educației, au pregătit arsenalul metodic și procedural al derulării activității de educare în spiritul valorilor religioase.

Într-o epocă în care decentrarea valorică persistă și se adâncește, regândirea componentelor educației și a ponderii acestora este mai mult decât necesară. Pledoaria pe care o facem pentru realizarea educației religioase pleacă de la credința că educația este o operă de spiritualizare care nu atinge plenitudinea dacă lasă pe dinafară una dintre componentele ei fundamentale. Omul se raportează la realitate atât pragmatic, prin intelect, voință, acțiune, dar și spiritual, prin atitudini, simțire și credință. O educație integrală presupune pe lângă latura intelectuală, morală, estetică, tehnologică etc. și o componentă religioasă. Ființa umană tânjește după transcendență, iar această proiecție are nevoie de o întemeiere, îndrumare și o formare religioasă prin educație. Se observă

astăzi o criză spirituală, o precaritate a referințelor axiologice, o deșolare morală a semenilor noștri. Educația religioasă poate fortifica ființa și o poate orienta înspre ținte autentice. Poate că prima sarcină a educației religioase rezidă în formarea bunului creștin, capabil de a cunoaște și a venera valorile sacre. Ne naștem creștini prin integrarea noastră într-o tradiție și apoi prin Sfântul Botez, dar devenim creștini prin conduite învățate zi de zi. Prin educația în spirit religios ne informăm cu privire la propriile referințe religioase, dar ne și formăm conduite pe măsura valorilor sacre interiorizate. Apoi, să remarcăm dimensiunea culturalizatoare a educației religioase; la orele de religie elevul își împlinește cultura generală, află cunoștințe specifice de istorie a religiilor, semnifică și înțelege un anumit corpus doctrinar sau ritualic, ajunge la o credință bine informată și consolidată. Nu-i totuna să crezi pur și simplu în Dumnezeu (prin mimetism, în virtutea obișnuinței, a tradiției) și să crezi motivat, în cunoștință de cauză, reflectat. Multe producții culturale au ca substrat motive religioase ce nu sunt încă știute suficient de copii și tineri. Înțelegi mai bine *Uciderea pruncilor* a lui Bruegel dacă raportezi faptul zugrăvit de marele artist la faptele din Sfintele Evanghelii.

8.2. Integralitatea formării religioase

Culturalizarea persoanei într-o perspectivă religioasă presupune degajarea și fructificarea mai multor cadre procesuale, de la cele tutelate de Biserică la cele dezvoltate în școală, de la cele de ordin formal până la multitudinea de prilejuri nonformale sau informale. Complementaritatea de acțiune dintre cateheză și educația religioasă, de pildă, constituie una dintre strategiile ce merită toată atenția din partea factorilor responsabili cu formarea religioasă. Comparând educația religioasă cu catehizarea, pornind de la o serie de criterii, se poate ajunge cu ușurință la concluzia că cele două parcursuri de formare prezintă (la nivel de obiective, conținuturi, proceduri, funcționalități, relații, asigurarea feedbackului etc.) atât continuități, similarități, dar și deosebiri, particularități (desigur, nu radicale). Chiar dacă acestea se realizează în contexte diferite, de către actori diferiți, se pot complementa fericit și se dovedesc a fi deosebit de utile pentru maturizarea spirituală a persoanelor.

Educația religioasă este rezonantă și cu alte topici pe care le promulgă școala sau societatea (de ordin științific, cultural, ideologic), corelându-se cu tot ce este valoare și țel superior. Practic, prin asumarea unei culturi religioase, omul poate accede la un standard valoric superior, care îi asigură o coerență atât internă, cât și în raport cu exterioritatea.

Identitatea unei comunități de învățare este întreținută atât de valori explicate (limba de predare, referențialul cultural dominant), dar și prin elemente suplimentare ce caracterizează comunitatea respectivă (religia, mentalul colectiv). Climatul cultural, ca fundal al procesului educațional, este potențat și prin registrul religios. A exclude elementul de specificitate religioasă din cadrul acestui angrenaj înseamnă a-i priva pe elevi de unul dintre elementele de spiritualitate cele mai însemnate.

Cadrul de realizare a culturii religioase este dilatant; el presupune o iconografie pe măsură sau ceremonialuri specifice care se pot consuma uneori și în mediul școlar. Extensiunea acestui mediu conduce la sublinierea identității spirituale a unei comunități în perspectiva integralității culturale.

8.3. Valorile religioase și setea de absolut a ființei umane

Valorile religioase reprezintă pentru omul contemporan un orizont de idealitate deosebit de necesar. Nevoia de transcendență a ființei umane continuă să se amplifice. Fără Dumnezeu, omul ar aluneca în paradoxuri periculoase, s-ar disipa în fulgurantele și măruntele aspirații pragmatice de circumstanță, ar înțepeni într-un continuum temporal lipsit de proiectarea înspre transcendent. Fără un țel superior, cum este cel livrat de credința religioasă, unii oameni ar fi lipsiți de repere, existența lor s-ar vida de înțelesuri, fiecare gesticulație ar deveni fără rost. Experiența religioasă comportă profunde dimensiuni și repercusiuni axiologice. Un loc, un obiect, o întâmplare pot fi decriptate și interpretate satisfăcător numai într-un cadru supradimensionat, prin implicarea unui „dincolo”, a unei supraexistențe, a transcendentului. Valoarea însăși, de orice natură și grad de concretitudine ar fi, se instituie și apare prin raportarea la un orizont care permanent ne scapă, ne transcende.

Religiozitatea contemporană este multiformă în conținut și modalități de insinuare și trăire. Alături de modalitățile autentice de manifestare, asistăm astăzi la unele concretizări deformate și deformante, la cazuri atipice, la aglutinări nepermise, la exagerări și chiar forme monstruoase de manifestare. Religia surogat ne asaltează din ce în ce mai insistent. E nevoie de o educare a noastră pentru autonomie și spirit critic, astfel încât să putem distinge operativ religia adevărată de formele ei degradante, care pot fi mult mai periculoase decât ateismul clasic de tip optimist și iluminist. De altfel, nu laicizarea și ateismul contemporan sunt pericolele cele mai mari pentru religie, ci unele exagerări și unilateralizări ale trăirii religioase, ale misticismului găunos, ale bigotismului, ale religiei prost profesate, ale mișcărilor sectare. Nu întotdeauna pericolul se plasează în afară, ci, ca și remediul, acesta se poate găsi chiar în perimetrul manifestării sacralului. Mai periculos pentru creștinism este nu ateul, ci acel creștin (eventual un fals preot sau ierarh) care caută să disloce din interior edificiul dogmatic și ritualic, să-l dilueze, să-l anihileze, contrapunându-i o construcție arbitrară, fantezistă, subiectivă, care nu are nimic de-a face cu corpul doctrinar al religiei invocate. Inițierea în tehnica educației religioase se dovedește a fi benefică și pentru cler și pentru mireni, pentru păstrarea nealterată a marilor adevăruri care nu suportă schimbări, transmutări, interpretări. Desigur că religia trebuie să fie permeabilă la presiunile timpului, să fie ancorată într-o realitate concretă. Ea nu ar avea nici o eficiență dacă s-ar îndepărta de marile frământări ale indivizilor și colectivităților, dacă nu ar mai capta și nu ar mai fi pe aceeași lungime de undă cu realitatea culturală și socială dată.

Consecințele și reverberațiile educației religioase se prelungesc în timp, peste generații, peste indivizi. Valorile religioase, odată interiorizate, captează noi valori, se amplifică și trezesc noi speranțe, noi căutări. Ele nu înțepenesc indivizii și omenirea în vremele, în limitele unui perimetru existențial îngust, ci îi proiectează înspre viitor, înspre veșnicie. Predicția lui Malraux, cu privire la religiozitatea secolului viitor, poate fi extinsă la scara întregii istorii. Problema se pune astfel: secolele viitoare trebuie să lase loc spiritualului, creației, libertății, căci altfel ele nu vor avea nici o noimă. Că ele vor fi, acesta este un lucru aproape cert, care ține de banalitatea ontică, existența cronologică în sine neavând o valoare specială. Contează însă ca veacurile să aibă un sens, o direcție, o valoare pentru indivizi și colectivități.

Chestiunea religiozității ține de profunda problemă a sensului. Sens pe care îl conferim noi, oamenii. Dar pornind de la niște repere ce ne depășesc. Repere care se cer a fi recunoscute și acceptate prin educație.

8.4. Importanța și specificul educației religioase

Educația religioasă ar putea atenua din unilateralitatea deplasării spre raționalitatea sau pragmatismele înguste, excesive, în beneficiul unei culturi a sufletului și spiritualului, atât de necesară oamenilor secolului nostru. Educația religioasă și catehizarea presupun o introducere a subiectului în marile mistere existențiale, facilitând întâlnirea cu valori înalte prin înțelegerea religiei și tradiției creștine – pentru spațiul nostru cultural. Experiența religioasă îl face pe om să înțeleagă și să acționeze mai bine, îl invită la reflecție, îl luminează interior. Religia este, înainte de toate, un sistem de norme ce reglementează conduitele noastre; ea răspunde unei exigențe supreme și fundamentale: recunoașterea existenței unei ființe absolute, ascultarea și supunerea față de transcendență.

Să constatăm că omul religios este o realitate care se raportează la sistemul de referințe al religiei instituite. Nu putem viza omul religios în general, ci pe acel om racordat la o religie anume, care creează un spațiu valoric, anumite exigențe, norme, expectanțe. Religia creștină propune un alt cadru normativ-spiritual decât alte religii. Credința trăită este multiformă, iar căile către divinitate sunt multiple. Însă, întotdeauna, sentimentul religios presupune prezența unui raport, a unei legături. De altfel, chiar termenul *religie* pare a deriva din latinescul *religare*, care s-ar referi tocmai la relația amintită. Raportul invocat se realizează între doi termeni oarecum asimetrice: omul – ființa mărginită – și Dumnezeu – instanța supraomenească, infinită. Dar această asimetrie dă consistență și durabilitate relației instituite. Finitudinea mea își dezvăluie un sens numai în raport cu absolutul. Altfel, legătura ar fi circumstanțială, efemeră, iar sentimentul nu ar mai avea timp (și sens) să se materializeze. Diferența ontologică și axiologică dintre cele două regiuni sporește forța trăirii. Nu pot adora decât ceva care mă depășește valoric, mă întrece spațial și temporal. Situația creată nu conduce la deprimare, la apatie, la inactivitate. Dimpotrivă, trăirea religioasă îmbie, de regulă, la activism, la semnificare optimistă a realității, la confort și armonie interioară.

În urma consultării unei literaturi de specialitate, dar și a unei reflecții privind praxisul educațional, s-ar putea extrage următoarele trăsături ale educației religioase:

- doar omul poate fi educat în perspectivă religioasă; această latură formativă, ca și educația în general, nu poate fi apanajul lumii subumane;
- educația religioasă presupune, în afară de om, prezența unei forțe sau dimensiuni transcendente, a unui factor informant mai presus de om și de lume;
- în formarea religioasă a omului, libertatea este premisă și rezultat al actului paideutic; este exclusă orice formă de constrângere sau sumisiune;
- educația religioasă presupune o serie de tactici procedurale și metodologice deliberate și conștiente, dimensionate de factorii care înfăptuiesc o atare educație;
- intenționalitatea acestei laturi a educației este imprimpată și de prezența unui scop, a unui proiect al devenirii personalității umane în perspectiva unor valori ce merită să fie încorporate de individul copil sau adult.

Educația religioasă tinde, ca orice tip de educație autentică, să faciliteze formarea unei viziuni personalizate asupra realității, a unui sens existențial propriu, contribuind la afirmarea unei individualități și la definirea unui caracter. Ea nu conduce la omogenizarea și uniformizarea conștiințelor. Pregația trăsăturilor comune, prin prezența elementelor precise ale dogmei sau ale secvențelor cultice, nu neutralizează decențrările interpretative subiective, ci stimulează trăiri personale, intense și durabile.

Sarcina educației religioase la noi este dublă: mai întâi, aceasta are menirea de a-l instala mai bine pe credincios în credința sa – cum ar fi la noi creștinismul –, și apoi de a-l face pe creștin să recunoască și pe altul, care are o altă credință, pentru a nu aluneca într-un totalitarism și intoleranță periculoase chiar pentru creștinism. Bogăția tuturor este dată de bogăția manifestărilor particulare. Pledoaria pe care o facem în materie de înțelegere interconfesională nu se bazează pe reducere, subordonări sau ierarhizări valorice ale religiilor, pe uniformizare până la anihilarea specificităților confesionale. Orice manifestare a unui cult are ceva particular, care îl diferențiază întru câtva de celelalte. Educația religioasă în perspectiva principiului intercultural vizează realizarea unei educații în spiritul recunoașterii și respectării diferențelor ce există în cadrul mai multor religii; ea nu se referă la educarea numai pentru o religie anume, desconsiderând sau negând valorile pe care se întemeiază alte religii. O autentică educație religioasă se face nu prin închidere reciprocă, prin „ghetoizarea” religiilor, ci prin permeabilitate reciprocă și acceptarea alterității racordată la alte valori. Multiconfesionalismul contemporan este o bogăție potențială cu condiția să nu anuleze identitatea fiecărei religii, prin subordonări forțate. Chiar conștiința identității confesionale se fortifică prin transgresarea, prin cunoașterea și prin respectarea (și nu prin profesarea valorilor altor religii!) reperelor valorice ale propriei religii. E nevoie să știm ceva și despre alții, ca să ne putem da seama în ce constă specificul și valoarea noastră. O oarecare capacitate empatică este necesară. Bineînțeles că aceasta nu poate merge până la identificarea, prin trăire efectivă, cu un alt credincios, ce aderă la o altă religie. Este vorba de o înțelegere a altuia, a religiei sale, fără însă a adora valorile religiei lui.

8.5. Complementaritatea laicat-clerical în realizarea educației religioase

Dacă în privința necesității educației religioase lucrurile sunt clare, atunci când se pune problema realizării ei concrete apar unele dificultăți. Educația religioasă trebuie realizată în familie, în biserică și în școală. Școala – instanța expres abilitată pentru realizarea unei educații sistematice. Este firesc ca și educația religioasă să beneficieze de regimul predării sistematice prin școală. Se știe că religia este predată fie de preoți, fie de profesori de religie pregătiți special în acest sens. Imediat după 1989, atât școala cât și preoții au fost surprinși oarecum nepregătiți pentru introducerea noilor conținuturi. S-au putut constata unele gesturi de aversiune din partea instanțelor laice (inspectori, profesori care au contestat sau au minimalizat noua disciplină), dar și suficiente exemple de amatorism și conduite nedidactice din partea unor preoți nepregătiți din punct de vedere psihopedagogic. În prezent, aceste cazuri sunt din ce în ce mai puține; corpul profesoral a devenit permisiv și chiar interesat de prezența preotului în școli, iar dascălii de religie sunt în curs de profesionalizare didactică.

Educația religioasă nu este o problemă de monopol (fie din partea laicilor, fie din partea instanțelor ecleziastice), ci de conlucrare, de completare sub aspectul competențelor. De educația religioasă se va ocupa nu numai Biserica, după cum nu numai școala. Din păcate, însă, această comunicare nu se realizează suficient de bine. Mai sunt clerici care manifestă destule rezerve față de apelul la competența laicului în dimensionarea strategiilor de predare-învățare, în structurarea conținuturilor specifice, în asistarea și consilierea psihopedagogică a celor care predau religia în școli. Mi se par de rău augur aceste semne de distanțare și circumspecție care prevestesc comportamente de castă. Înțeleg că în deceniile de comunism închiderea și circumspecția au fost conduse de apărare sau de rezistență a Bisericii în fața răului administrat în masă. Sunt ei, laicii, totuna cu ateii sau se întrevăd în ei virtuali agenți ai conspirațiilor străine? Dacă nu, de ce să-i ținem la distanță? Prelungirea ghetoului clerical și reminiscențele gesturilor de suspiciune și neîncredere față de laic în zilele noastre mi se par anacronice și păguboase.

Consider că instituția laicului la noi este nevalorificată îndeajuns. Sunt situații când laicii pot sluji mai bine Biserica decât o pot face unele fețe bisericești (simțul critic și relativa detașare a laicului pot fi mai constructive decât supunerea, conformismul sau adulația unora dintre cei din urmă). Apelul la prestația laicului în rezolvarea unei probleme cu rezonanțe socioculturale, cum este educația religioasă, se impune cu atât mai mult cu cât mireanul face parte din Biserică. Nu negăm posibilitatea dublării competenței teologice cu cea pedagogică la unii sau alții, dar când se pune problema unor proiecte cu grad ridicat de responsabilitate (întocmirea unor programe analitice, redactarea manualelor) conlucrarea este necesară și rezonabilă. A fi bun teolog nu înseamnă automat că ești și un bun profesor de religie. Consilierea de către un psihopedagog a echipei care lucrează – de pildă – la manualul de religie ni se pare obligatorie.

Nu întotdeauna dialogul dintre instanțele chemate să schițeze și să desfășoare educația religioasă se realizează într-un mod optim. Un semnal de alarmă trebuie tras înainte de a se ajunge la unele blocaje. Că ni se poate reproșa chiar indirect, ascuns, mie sau vreunui coleg, faptul că am scris o metodică de predare a religiei, noi laici fiind, asta o punem pe seama unei dorințe nemărturisite de supremație, a unei ambiguități diplomatice și a unei neînțelegeri din partea cuiva situat (profesional) în afara problemei. Dar când sesizăm o politică și o dorință de monopolizare a educației religioase din partea vreuneia dintre instanțele ce ar trebui să intre în dialog, asta ne măhnește și ne dezamăgește. E nefiresc ca un cleric să se simtă deranjat sau frustrat de sugestiile venite din partea unui profesor laic. Este foarte probabil ca perspectiva laicului să nu coincidă total cu viziunea clericului asupra realizării educației religioase sau asupra unor aspecte punctuale de ordin doctrinar sau metodic (sunt chestiuni pe care doar teologii le percep, după cum sunt probleme pe care doar laicii le pot rezolva). În acest caz, se va institui un dialog. Pericolul constă în tranșarea dihotomică, maniheistă în legătură cu împărțirea competențelor în materie de educație religioasă – în sensul ori ei, ori noi. Răspunsul meu este noi toți, într-o bine-venită comuniune, în conformitate cu responsabilitățile și competențele probate de fiecare în parte. Ca și în cazul altor obiecte de studiu, competența disciplinară (în fizică, istorie, matematică, biologie, teologie...) este necesară, dar nu și suficientă. Mai trebuie să știi să comunici ceea ce cunoști. E obligatoriu să respecti o serie de principii metodice, psihologice, deontologice.

Nu putem însă generaliza fapte sau comportamente reprobabile care apar și se manifestă mai mult izolat (cu toate că gesticulațiile negative sunt uneori simptomatice, ele fiind de altfel speculate, ca și când tăria unui lanț ar sta – și stă! – în slăbiciunea unei verigi).

Sunt numeroase exemplele de bună comunicare dintre laici și clerici. Ne referim, în primul rând, la acei preoți care sunt și profesori și care și-au dat seama deja că prestația profesorală presupune responsabilități în plus pe lângă cele specifice operei de pastorație. Conlucrăm foarte profitabil cu conducerea Facultății de Teologie Ortodoxă din cadrul Universității ieșene în perspectiva formării viitorilor profesori de religie. Toți studenții acestei facultăți urmează cursurile Departamentului pentru Pregătirea Cadrelor Didactice, încât absolvenții, indiferent că devin preoți, asistenți sociali, profesori de literatură etc., pot preda și religia. Desigur, nu toți acești absolvenți devin profesori de religie. Pregătirea psihopedagogică este însă o achiziție benefică, știut fiind faptul că teologul, prin tot ceea ce face, realizează *în biserică și în afara ei* o educație *sui generis* la copii, tineri, adulți. În același timp, în ultimii ani, numeroși preoți din județele Moldovei au urmat cursurile post-universitare ale Departamentului, fiind abilitați din punct de vedere psihopedagogic pentru a lucra la catedră. Începând cu anul 1997, la examenul de definitivare în învățământ s-au prezentat și profesorii (preoții) de religie. Formarea inițială a profesorilor de religie, ca și a celorlalte categorii de cadre didactice, este perfecționată prin stadii de formare continuă.

8.6. Principiul interconfesionalității în predarea religiei

O problemă care nu trebuie ocolită este cea referitoare la maniera de predare a religiei într-un grup școlar (clasă sau școală) compus din elevi ce aparțin unor confesiuni sau religii diferite. Conform legii învățământului, religia este o disciplină obligatorie, elevul sau părintele acestuia putând alege cursurile de religie care sunt compatibile cu credința lor. După exprimarea opțiunii, însă, participarea la lecții devine obligatorie. Opționalitatea inițială se transformă în obligativitatea orelor de religie și găsesc de cuviință că această stare de lucruri este foarte bună. În situațiile în care unii copii fac parte dintr-o altă confesiune decât cea majoritară, ortodoxă, se deschid trei posibilități: fie elevul respectiv va rămâne în clasă studiind cu profesorul-preot ortodox, fie va merge la lăcașul său de cult și va face religia cu preotul sau pastorul confesiunii lui (de la care va aduce o adeverință cu rezultatele evaluării), fie va participa la ambele activități. Credem că cea mai bună soluție pedagogică este cea care nu conduce la separare, la segregare pe criterii confesionale. Se deschide, în acest caz, următoarea problemă: ce conținuturi se predau și în ce manieră, astfel încât să nu fie lezate sentimentele apartenenței religioase a ne-ortodocșilor? Considerăm că se pot găsi destule elemente comune și convergente, care vor fi vehiculate la ora de religie. Aceste cunoștințe sau trăiri comune se pot identifica în momentul în care comisia care propune programa sau manualul are o structură multiconfesională și este animată de dorința unui ecumenism sincer. Un astfel de program interconfesional ar putea funcționa ca un stimulent pentru mai buna percepere a diversității și alterității culturale. Desigur, într-un mediu omogen ortodox, cunoașterea și promovarea valorilor specifice rămâne prioritară. Dar acolo unde este cazul, trebuie asigurată și încurajată libertatea, în limitele legale, pentru cultivarea religiei proprii. În nici un caz, disputele sau neînțelegerile confesionale (care, din nefericire, subzistă) nu trebuie transferate în perimetrul școlar. Religia, ca disciplină școlară, nu va deveni o trambulină a prozelitismului sau o rampă de propagare a urii față de celelalte confesiuni. Ea nu se va transforma nici în mijloc de îndoctrinare sau de manipulare a conștiințelor.

Poți foarte bine să prezinți valorile tale, fără a le lua în răspăr pe ale altora. Perspectiva maniheistă, exclusivistă nu are ce căuta în predarea religiei. Religia trebuie să ființeze ca un obiect de studiu care culturalizează, socializează și spiritualizează omul. Ea va conduce la iubire, toleranță și bunăvoință între semenii. Avem nevoie de oameni bine centrați în jurul unor valori autentice, chiar dacă acestea nu sunt identice. De altfel, idealul identității și al alinierii la un singur standard valoric s-a dovedit a fi periculos pentru individ și societate. Visul omogenității absolute este împotriva lucrării și voinței lui Dumnezeu.

Pluralismul religios pretinde o atentă gestionare. În virtutea multiplicității contactelor, universul polimorf de credințe poate facilita amestecuri nepermise de ordin dogmatic sau ritualic la care vor adera, din necunoaștere, cu precădere, tinerii în formare. A-l tolera pe cel ce crede altfel sau în altcineva nu înseamnă să împrumut de la el, în mod necritic, gesticulații care nu au nimic de-a face cu religia mea. Nu este bine să se structureze religii „personale”, în mod subiectiv, după jocul hazardului și al relațiilor de proximitate. Referințele religioase individuale într-un mediu multiconfesional își vor păstra stabilitatea și unitatea intraspecifică. Alunecările și împrumuturile dintre elementele unor religii nu este un semn al unui autentic dialog interconfesional.

8.7. Competență și calitate în realizarea educației religioase

Insistența de a pleda pentru calitatea pregătirii psihopedagogice a profesorului de religie nu constituie o „găselniță” a formatorului de profesori, mânat de dorința ascunsă de a nu „scăpa din mâini” o activitate pe care ar dori să o stăpânească ori din orgoliu profesional. Pledoaria laicului pentru ideea pregătirii metodice nu constituie o formă rafinată de intruziune sau de luare în stăpânire a unui domeniu care – ca pură specializare – rămâne, în continuare, de competența teologului. Vrem numai să întărim ideea că e necesar să avem profesori de religie la fel de bine pregătiți ca și ceilalți dascăli, care să nu se simtă izolați sau frustrați atunci când discută sau sunt puși în situația efectivă de a instrui și educa. Vom spune că stăpânirea limbajului psihopedagogic ca și cunoașterea în amănunte a mecanismelor de predare-învățare constituie o obligație a tuturor celor care formează conștiințele tinere. Nu se pot tolera în școală gesticulații și conduite nedidactice, forme de abrutizare sau de constrângere a copiilor, experimentări sau rateuri – chiar și când acestea se întâmplă din inocență sau necunoaștere. După cum nu este indicată nici translatarea din biserică în școală a unor forme discursive (predica, de pildă), care nu rezonază cu noul perimetru formator. Arsenalul metodologic, catehetic și retoric desfășurat în clasa de elevi se deosebește simțitor de cel la care apelează preotul în biserică.

În același timp, suntem conștienți că e nevoie de o restructurare a tehnicilor de intervenție discursivă, de un nou limbaj pe care trebuie să-l adopte preotul-profesor în cursul unei lecții. Alunecarea în expozeul impresionist, sentimentalist, ca și recursul la clișee verbale obositoare, la „limbajul de lemn” născut și în contextul teologic (care, desigur, nu trebuie confundat cu lexicul specializat, ce ține de corpusul dogmatic, liturgic etc.) pot să afecteze interesul elevilor față de o disciplină de învățământ de o profunzime și importanță formativă cu totul aparte. E bine să plecăm de la supoziția conform căreia copiii sunt mai inteligenți și mai pretențioși decât îi credem. Pledăm pentru o nouă

stilistică și o nouă retorică a discursului teologic, actualizat atât în ora de religie, cât și în afara ei.

8.8. Priorități și exigențe pentru viitor

Formarea atitudinilor și învățarea valorilor religioase este un demers complicat și de durată. Aspectul problematic este dat de specificul achizițiilor afective, care nu permit detalieri în unități decompozabile, observabile direct și exprimabile. În general, o activitate afectivă nu se poate defini printr-un corelat observabil, ca în cazul unei activități cognitive, ci prin efectul ei indirect, potențial. Idealul devenirii creștine îngăduie mișcarea individului într-un cadru de posibilități ideale și reale pe care omul le poate actualiza. Numai prin reciprocitatea funcțională, dinamică, dintre planul general și cel particular, dintre orizontul ideal și real, dintre planul actual și cel posibil, se pot dimensiona idealuri, scopuri și obiective pertinente, cu adevărat valoroase și realizabile pentru educația religioasă.

Profesorul de religie și preotul care predă religia în școală și care trebuie să fie adevărați apostoli ai învățaturii creștine, răspândind cu generozitate ceea ce știu, sunt obligați să dispună și de o temeinică pregătire psihopedagogică, pentru a duce la capăt o educație veche și nouă în același timp. Aceasta presupune fixarea cu profesionalism a unor obiective specifice acestei laturi a educației, circumscrierea și desfășurarea unor conținuturi informative și formative în acord cu situația de învățare, folosirea inspirată a unor metode și tehnici de predare și învățare, stabilirea corectă a tehnicilor de evaluare și notare, configurarea unui ethos comunicativ stimulat și tonifiant în clasă, școală, biserică etc. Misionarismul creștin cel de toate zilele va fi îndeplinit mai ușor și mai bine de către cel care este și un bun pedagog. Pedagog în școală și în biserică. Pedagog în toate împrejurările. Trebuie procedat cu inteligență și profesionalism pentru consolidarea prestigiului acestei discipline. Să nu uităm că orice intenție, oricât de bună ar fi, dacă nu este aplicată cu metodă și chibzuință, poate degenera sau poate efectiv conduce la parodie, amăgire, mahnire.

Alte probleme, cu incidență practică, se cer a fi soluționate în perspectiva imediat următoare pentru îmbunătățirea predării religiei. Este greu de fixat o ordine de priorități, dar global privind problemele nu trebuie ocolite următoarele aspecte: posibilitatea extinderii educației religioase la nivel liceal – prin activități atât formale cât și extrașcolare, profesionalizarea didactică a tuturor celor care predau religia (inclusiv a inspectorilor de religie, care nu toți au pregătirea psihopedagogică), structurarea sau ameliorarea manualelor pentru toate clasele, revizuirea unor conținuturi nespecifice (cele de istorie, literatură etc.) în perspectiva conturării unei largi culturi religioase (căci educația religioasă poate fi continuată sau consolidată și la orele de istorie, literatură etc.), realizarea unor articulări interdisciplinare și a unui consens axiologic (în sensul că ce se prezintă la o disciplină să nu fie negat la religie, și invers), deplasarea accentului de la caracterul informativ la cel formativ al acestei laturi a educației și, nu în ultimul rând, realizarea unei conlucrări efective – fără prejudecăți sau aroganțe – între clerici și laici.

Bibliografie

- *** *Credința ortodoxă*, 1996, Trinitas, Iași.
- *** *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1998.
- *** *L'Éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*, 1989, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- *** *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Ministère de l'Éducation, 1999, Québec.
- *** *Programe școlare pentru învățământul primar*, MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1998.
- *** *Valeurs laïques, valeurs religieuses. Spécificités anciennes, spécificités nouvelles*, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1985.
- Adams, Jay E., 1993, *Manualul consilierului spiritual creștin*, Societatea Misionară Română, Wheaton, Illinois.
- Adămuț, Anton, 1997, *Literatură și filosofie creștină*, Fides, Iași.
- Aebi, Ernst, (s.a.), *Scurtă introducere biblică*, Lumina Lumii, București.
- Afloroaei, Ștefan, 1993, *Întâmplare și destin*, Institutul European, Iași.
- Allport, Gordon, 1991, *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Antonescu, G.G., 1937, *Educația morală și religioasă în școala românească*, Cultura Românească, București.
- Antonescu, G.G., 1939, *Istoria pedagogiei. Doctrină fundamentală ale pedagogiei moderne*, Cultura Românească, București, ediția a III-a.
- Augustin, 1994, *De magistro*, Humanitas, București.
- Augustin, 1998, *Confesiuni*, Humanitas, București.
- Babin, Pierre (coord.), 1966, *Méthodologie. Pour une catéchèse des jeunes*, Édition du Chalet, Paris.
- Bachelard, Gaston, 1978, *La Poétique de l'espace*, PUF, Paris.
- Băncilă, Vasile, 1997, *Duhul sârbătorii*, Anastasia, București.
- Barett, D.B. (ed.), 1982, *World Christian Encyclopedia. A Comparative Study of Churches and Religions in the Modern World, AD 1900-2000*, Oxford University Press, Londra.
- Bărsănescu, Ștefan, 1935, *Curs de Pedagogie generală*, predat în anii 1933-1934 și 1934-1935, Editura J. Livescu și D. Ungureanu, Litografia C. Ionescu, București, ediția a II-a.
- Barth, Karl, (s.a.), *Réalité de l'homme nouveau*, Labor et Fides, Geneva.
- Baubérot, Jean, 1990, *La Laïcité, quel héritage ?*, Labor et Fides, Geneva.
- Baudrillard, Jean, 1981, *Le Système des objects. La consommation des signes*, PUF, Paris.
- Berdiaev, Nikolai, 1992, *Sensul creației*, Humanitas, București.
- Berdiaev, Nikolai, 1993, *Adevăr și revelație*, Editura de Vest, Timișoara.
- Berdiaev, Nikolai, 1994, *Împărăția Spiritului și împărăția Cezarului*, Amarcord, Timișoara.
- Bertrand, Yves, 1993, *Théories contemporaines de l'éducation*, Chronique Sociale, Ottawa.

- Biblia sau Sfânta Scriptură, 1991, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Blenkers, J.H., 1993, „Values and Norms in Education”, în *Studia Universitatis Babeș-Bolyai*, nr. 1-2, anul XXXVI, Cluj-Napoca.
- Blondel, Jean-Luc (coord.), 1980, *Sciences sans consciences ? (Foi, sciences et avenir de l'homme)*, Labor et Fides, Geneva.
- Bloom, B. ș.a., 1977, „Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaționale”, în *Probleme de tehnologie didactică, Caiete de pedagogie modernă*, nr. 6, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Bloom, B., Krathwohl, D.R., 1970, *Taxonomie des objectifs pédagogiques : domain affectif*, Éducation Nouvelle, Montréal.
- Boca, Irina, 1997, „O pledoarie pentru educația religioasă”, în *Filosofia educației - imperative, căutări, orientări*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău.
- Borella, Jean, 1995, *Criza simbolismului religios*, Institutul European, Iași.
- Bota, George, 1929, *Religie și caracter*, Tipografia Diecezană, Oradea.
- Botezatu, Petre, 1982, „Erotica - logica întrebărilor”, în *Logica interogativă și aplicațiile ei*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Boucher, Gérard, 1996, *Laïcité et enseignement*, Armand Colin, Paris.
- Boutroux, Émile, (s.a.), *Chestiuni de morală și educație* (studiu introductiv de Ștefan Bărsănescu), Institutul de arte grafice „Viața românească”, Iași.
- Breton, Philippe, 1992, *L'Utopie de la communication. L'émergence de „l'homme sans interior”*, Édition la Découverte, Paris.
- Bria, Ion, 1995, *Ortodoxia în Europa. Locul spiritualității române*, Trinitas, Iași.
- Broughton, J.M., 1978, „Development of concepts of self, mind, reality and knowledge”, în *New Directions for Child Development*, nr. 1, Social Cognition, 75-100, Harvard.
- Brown, R. Hanbury, în Blondel, Jean-Luc (coord.), 1980, *Sciences sans consciences ? (Foi, sciences et avenir de l'homme)*, Labor et Fides, Geneva.
- Bulacu, Mihail, 1934, *Îndrumarea tineretului către Hristos*, Tipografia Seminarului Cernica, Ilfov.
- Cailliois, Roger, 1950, *L'Homme et le sacré*, Gallimard, Paris.
- Călugăr, Dumitru, 1936, *Biserica și tineretul. Preotul și îndrumarea tineretului în cadrul diferitelor organizații religioase, culturale și sportive*, Tiparul Tipografiei Arhidiecezane, Sibiu.
- Călugăr, Dumitru, 1970, „Educația religioasă creștină în spirit ecumenist”, în *Biserica Ortodoxă Română*, Buletinul Oficial al Patriarhiei Române, nr. 11-12, anul LXXXVIII.
- Călugăr, Dumitru, 1984, *Catehica*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Călugăr, Dumitru, 1990, *Hristos în școală*, Episcopia Romanului și Hușilor, Roman.
- Campbell, Ross, 1995, *Adolescentul, copilul meu*, Logos, Cluj.
- Cerghit, Ioan, 1980, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Cerghit, Ioan, 1983, „Proiectarea (designul) lecției” în *Perfecționarea lecției în școala modernă*, (coord. I. Cerghit), Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Cerghit, Ioan, Bunescu, Vasile, 1988, „Metodologia instruirii”, în *Curs de pedagogie*, Universitatea București.
- Charbonnel, Nanine, 1991, *Les Aventures de la métaphore*, Presses Universitaire de Strasbourg, Strasbourg.
- Chauvet-Dusoul, Fernand, 1941, *Philosophie et religion*, PUF, Paris.
- Chevallard, Yves, 1991, *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Paris.
- Chrétien, Jean-Louis, Henry, Michel, Marion, Jean-Luc, Ricœur, Paul, 1992, *Phénoménologie et théologie*, Criterion, Paris.
- Ciobanu, Radu, 1996, *Dicționarul rostirilor biblice*, Helicon, Timișoara.
- Clement Alexandrinul, 1959, „Cine este pedagogul și care e pedagogia lui”, în *Din istoria gândirii pedagogiei universale*, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.

- Clément D'Alexandrie, *Le Pédagogue*, Livre I, Les Éditions du Cerf, Paris.
- Coman, I.G., 1944, *Probleme de filosofie și literatură patristică*, Tipografia Cărilor Bisericești, București.
- Coman, I.G., 1988, *Frumusețile iubirii de oameni în spiritualitatea patristică*, Editura Mitropoliei Banatului, Timișoara.
- Comenius, J.A., 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Compayré, Gabriel, 1889, *Histoire de la pédagogie*, Librairie Classique Paul Delaplane, Paris.
- Compte, Fernand, 1994, *Cărțile sfinte*, Editura Enciclopedică, București.
- Concile oecuménique Vatican II, 1966, *L'Église dans le monde*, Édition du Centurion, Paris.
- Conciliul Ecumenic Vatican II, 1990, *Constituții, decrete, declarații*, Editat de O. C. I. A. „Kirche in Not”, Nyiregyhaza.
- Crețu, Carmen, 1999, „Conținutul procesului de învățământ - componentă a curriculumului”, în *Psihopedagogie*, Polirom, Iași.
- Cucoș, Constantin, 2008, *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Editura Polirom, Iași.
- Cucoș, Constantin; Labăr, Vicențiu Adrian, 2007, „Consecințe ale educației religioase asupra formării conduitei tinerilor”, în *Revista de Psihologie și Științe ale Educației*, vol. 2, nr. 2, Editura Universității Transilvania din Brașov, pp. 13-43, studiu reluat în varianta *Consecuencias de la educación religiosa sobre la formación del comportamiento de los jóvenes. La perspectiva de los beneficiarios Estudio constativo*, în *Journal for Interdisciplinary Research on Religion and Science (JIRRS, e-Journal)*, nr. 3, iulie 2008, pp. 121-168 (http://www.jirrs.org/jirrs_nr_3/content.html).
- Cucoș, Constantin; Hulpoi, Nicolae, 2009, „La formation spirituelle par la catéchèse et l'éducation religieuse. Spécificités, continuités, complémentarités”, *Journal for Interdisciplinary Research on Religion and Science (JIRRS, e-Journal)*, nr. 4, ianuarie, pp. 221-241 (http://www.jirrs.org/jirrs_nr_4/content.html).
- Culmann, Oscar, 1993, *Noul Testament*, Humanitas, București.
- D'Hainaut, L., 1981, „Interdisciplinaritate și integrare”, în *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Danto, Arthur, 1989, *La Transfiguration du banal. Une philosophie de l'art*, Seuil, Paris.
- Davy, M.M., 1987, *L'Homme intérieur et ses métamorphoses*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Debesse, Maurice, 1981, *Étapele educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Delpierre, Guy, 1971, *Affrontare l'inquietudine*, Cittadela Editrice, Roma.
- Demoor, Jean; Jonckheere, Tobie, 1927, *Știința educației*, Cultura Națională, București.
- Dewey, John, 1990, *Démocratie et education*, Armand Colin, Paris.
- Diel, Paul, 1971, *La Divinité, le symbole et sa signification*, Petite Bibliothèque Payot, Paris.
- Dionisie Areopagitul, 1993, *Numele divine. Teologia mistică*, Institutul European, Iași.
- Drăghicescu, Dimitrie, 1934, *Vérité et révélation. Vers une nouvelle idée de Dieu*, Librairie Felix Alcan, Paris.
- Duboucher, Georges, 1988, *La Science et la foi*, Beauchesne, Paris.
- Durkheim, Émile, 1995, *Formele elementare ale vieții religioase*, Polirom, Iași.
- Eliade, M., 1978, *Aspecte ale mitului*, Univers, București.
- Eliade, M., 1990, *Încercarea labirintului*, Dacia, Cluj-Napoca.
- Eliade, M., 1991, *Eseuri*, Editura Științifică, București.
- Eliade, M., 1991a, *Istoria credințelor și ideilor religioase*, Editura Științifică, București, vol. I.
- Eliade, M., 1992, *Sacru și profanul*, Humanitas, București.
- Ellul, Jacques, 1987, *La Raison d'être. Méditation sur l'Éclésiaste*, Seuil, Paris.
- Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Representation, perspectives, organisations des apprentissages, Actes du colloque international de Besançon, 20-21 novembre 1991.
- Eucken, Rudolf, 1912, *Le Sens et la valeur de la vie*, Librairie Felix Alcan, Paris.
- Eucken, Rudolf, 1924, *Probleme principale de filosofia religiunii contemporane*, Tipografia „Munca”, Frantz Chiasterg, Roman.
- Evdokimov, Paul, 1992, *Iubirea nebună a lui Dumnezeu*, Anastasia, București.

- Evdokimov, Paul, 1993, *Vârstele vieții spirituale*, Christiana, București.
- Falise, Michel, 1995, „L'Université et l'éducation aux valeurs”, în *Nouvelle Revue Théologique*, Édition Casterman, Paris, vol. 117/ nr. 1, ianuarie-februarie.
- Fatio, O., Mottu, H., Campiche, R.J., Basset, J.-Cl., Fuchs, E., 1993, *Pour sortir l'œcuménisme du purgatoire*, Labor et Fides, Geneva.
- Fecioru, Dumitru, 1937, *Ideile pedagogice ale Sfântului Ioan Hrisostom*, Tipografia Cărilor Bisericești, București.
- Ferrier-Welti, M., Struve, P., Beaupère, R., 1968, *L'Oecumenisme. Église en dialogue*, nr. 7, Maison Mame, Paris.
- Filocalia sfintelor nevoițe ale desăvârșirii (traducere din grecește, introduceri și note de pr. prof. dr. Dumitru Stăniloae), vol. I, Editura Humanitas, București, 2004.
- Finkelkraut, Alain, 1987, *La Défaite de la pensée*, Gallimard, Paris.
- Foester, F.W., (s.a.), *Școala și caracterul*, (trad. de St.I. Constantinescu), Librăria nouă, București, ediția a II-a.
- Frossard, André, 1992, *Les Grands bergers d'Abraham à Karl Marx*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Gagné, R., Leslie, B., 1977, *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Galeriu, Constantin, 1992, *Jertfă și răscumpărare*, Harisma, București.
- Gangel, Kenneth; Benson, Warren, 1994, *Educația creștină. Istoria și filosofia ei*, Cartea Creștină, Oradea.
- Garcia, Jean-François, 1991, „Rhétorique du silence”, în *Rhétorique et Pédagogie*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg.
- Găvănescul, Ion, 1923, *Pedagogie generală*, Cartea Românească, București.
- Găvănescul, Jean, 1907, *Istoria pedagogiei*, Institutul de Arte grafice și Editura Minerva, București, ediția a II-a.
- Geense, Adriaan, 1996, *Œcumenisme et universalisme. Propos d'un théologien européen*, Labor et Fides, Geneva.
- Georges, Jacques, 1992, „Écueil et difficultés d'une démarche d'enseignement sur les religions”, în *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations, perspectives, organisations des apprentissages. Actes du colloque international de Besançon, 20-21 novembre 1991*, CNDP/CRDP, Besançon.
- Gerson, Jean, 1990, *Imitația lui Cristos*, Biblioteca „Ieremia Valahul”, Roma, ediția a III-a.
- Gevaert, Joseph, 1991, „I continuti dell'IR scolastico”, în *Didattica dell'Insegnamento della religione*, Editrice Elle di ci, Torino.
- Godin, André; Hallez, Monique, 1964, „Images parentales et paternité divine” în *De l'expérience à l'attitude religieuse. Études de psychologie religieuse*, Éditions de Lumen Vitae, Bruxelles.
- Gordon, Vasile, 2003, *Introducere în catehetica ortodoxă*, Facultatea de Teologie, Ortodoxă „Patriarhul Iustinian”, Universitatea București.
- Grant, Barbara, Grant, M., Hennings, Dorothy, 1971, *Miscările, gestică și mimica profesorului. O analiză a activității neverbale*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Greeley, Andrew M., 1978, *I grandi misteri della fede. Un catechismo essenziale*, Editrice Queriniana, Brescia.
- Grimaldi, Nicolas, 1971, *Le Désir et le temps*, PUF, Paris.
- Groupe des Dombes, 1991, *Pour la conversion des Églises. Identité et changement dans la dynamique de communion*, Éditions du Centurion, Paris.
- Habra, Georges, 1994, *Iubire și senzualitate*, Anastasia, București.
- Hawley, Robert, 1975, *Human Values in the Classroom*, Hart Publishing Company, New York.
- Herbart, J.-Fr., 1976, *Prelegeri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Holm, J.-L., 1975, *Teaching Religion in the School: a Practical Approach*, Oxford University Press, London.
- Horga, Irina, 2008, *Dimensiuni curriculare ale educației religioase* (teză de doctorat), Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea București.

- Houssaye, Jean, 1992, *Les Valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, PUF, Paris.
- Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
- Husen, Torsten, Postlethwaite, N. (coord.), 1994, *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford, vol. IX.
- Hutmacher, Walo (coord.), 1999, *Culture religieuse et école laïque. Rapport du groupe de travail exploratoire sur la culture judéo-chrétienne à l'école*, Département de l'instruction publique, République et Canton de Genève.
- IPS Daniel Ciobotea, 1995, „Criza spirituală”, în Constantin Coman, *Ortodoxia sub presiunea istoriei*, Editura Bizantină, București.
- IPS Daniel Ciobotea, 1996, „Atât de mult a iubit Dumnezeu lumea...”. 12 Scrisori pastorale de Crăciun și de Paști, Trinitas, Iași.
- IPS Nicolae Corneanu, 1997, „Raporturile dintre știință și credință”, în *Academica*, august, p. 20.
- Iacob, Mihaela Luminița, 1994, „Comunicarea Didactică”, în *Psihopedagogie*, Spiru Haret, Iași.
- Ieronim, 1959, „Despre educația tinerei Pacatula”, în *Din istoria gândirii pedagogice universale*, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, vol. I.
- Ionescu, Miron, 1982, *Lecția între proiect și realizare*, Dacia, Cluj-Napoca.
- Ionescu, Miron; Radu, Ion, 1995, *Didactica modernă*, Dacia, Cluj-Napoca.
- Ionescu, Nae, 1991, *Curs de metafizică*, Humanitas, București.
- James, William, 1930, *Causeries pédagogiques*, Payot, Paris.
- Jinga, Ioan; Negreț, Ion, 1982, „Predarea și învățarea eficientă”, în *Revista de pedagogie*, nr. 1-6, București.
- Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Agora, Iași.
- Kohler, Hans, 1971, *Teologia della educazione*, Editrice la Scuola, Brescia.
- Kolakowski, Leszek, 1985, *Philosophie de la religion*, Fayard, Paris.
- Kriekemans, A., 1967, *Pédagogie générale*, Éditions Nauwelaerts, Paris.
- Kuliutkin, I.N., 1974, *Metode euristice în structura rezolvării de probleme*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Kung, Hans, 1988, *Pourquoi suis-je toujours chrétien ?*, Éditions Centurion, Paris.
- Lacoste, Jean-Yves, 2001, *Experiență și absolut*, traducere Maria-Cornelia Ică jr., Editura Deisis, Sibiu.
- Lacroix, Jean, 1955, *Personne et amour*, Éditions du Seuil, Paris.
- Lambert, Yves, 1992, „Les religions également comme composante d'une éducation civique et humaine”, în *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations, perspectives organisations des apprentissages. Actes du colloque international de Besançon, 20-21 novembre 1991*, CNDP/CRDP, Besançon.
- Landsheere, V., Landsheere, G., 1979, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Lauwerys, Joseph A., (s.a.), *Science, Morals and Moralogy, Five lectures*, The Institute of Moralogy, Japonia.
- Lavelle, Louis, 1954, *Traité des valeurs*, PUF, Paris, vol. II.
- Le Bot, Marc, 1989, „L'Image et ses techniques”, în *Comment vivre avec l'image*, PUF, Paris.
- Legendre, Maurice, 1911, *Le Problème de l'éducation*, Bloud & Co. Éditeurs, Paris.
- Légrand, Louis, 1960, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- Légrand, Louis, 1991, *Enseigner la morale aujourd'hui ?*, PUF, Paris.
- Leif, Joseph, 1981, *Pour une éducation subversive*, Éditions Armand Colin, Paris.
- Leroi-Gourhan, André, 1983, *Gestul și cuvântul*, Meridiane, București, vol. II.
- Leroy, Gilbert, 1974, *Dialogul în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Lewis, Eve, 1964, „Incertitudes religieuses chez deux adolescents” în *De l'expérience à l'attitude religieuse. Études de psychologie religieuse*, Éditions de Lumen Vitae, Bruxelles.
- Liégé, P.A., 1960, *Vivre en chrétien*, Librairie Arthème Fayard, Paris.
- Lindsey, Margaret, 1978, *A teacher Educator Speaks*, edited by Elizabeth Hunter, Columbia University.

- Lipovetsky, Gilles, 1983, *L'Ère du vide*, Gallimard, Paris.
- Lippmann, Walter, 1964, *A Preface to Morals*, Time Incorporated, New York.
- Lossky, Vladimir, (s.a.), *Teologia mistică a Bisericii de Răsărit*, Anastasia, București.
- Lossky, Vladimir, 1993, *Introducere în teologia ortodoxă*, Editura Enciclopedică, București.
- Mannoni, Maud, 1973, *Éducation impossible*, Éditions du Seuil, Paris.
- Maritain, Jacques, 1969, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris.
- Martinez, R., de Pison Liebanos, 1995, „Devenir homme, chemin de l'expérience de Dieu”, în *Nouvelle Revue Théologique*, Éditions Casterman, Paris, vol. 117, nr. 1, ianuarie-februarie.
- Mayer, Frederick, 1966, *A History of educational thought*, A Bell & Howell Company, Columbus, Ohio, ediția a II-a.
- Mehedinți, Simion, 1935, *Apropierea de Iisus în Biserica noastră prin alegerea educatorilor*, Atelierele grafice Socec & Co., București.
- Mehedinți, Simion, 1995, *Creștinismul românesc*, Anastasia, București.
- Meylan, Louis, 1939, *Les Humanités et la personne*, Éditions Delachaux & Niestlé, Paris.
- Mialaret, Gaston, 1981, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Michalon, P., 1968, *Œcuménisme et unité chrétienne*, Éditions La Cordelle, Paris.
- Miclea, Ioan, 1942, *Principii de pedagogie creștină. Metodologia religiei*, Tipografia Seminarului, Blaj.
- Mignon, Henri, 1930, *Éducation psychologique et l'enfance*, P. Lethielleux, Librairie Éditeur, Paris.
- Moise, Constantin, 1986, „Algoritmizarea”, în *Tehnologia procesului educațional*, în George Văideanu (coord.), *Pedagogie – ghid pentru profesori*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, vol. II.
- Moise, Constantin, 1993, „Alte posibilități de ordonare a metodelor didactice”, în *Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza”*, seria Psihologie-Pedagogie, Iași.
- Moldo, Robert, 1992, „Aspiration des élèves et connaissance de la/des religion(s): approche psycho-pédagogique et essai de modélisation didactique”, în *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations, perspectives, organisations des apprentissages. Actes du colloque international de Besançon, 20-21 novembre 1991*, CNDP/CRDP, Besançon.
- Romanu, Mariana, 2002, *Introducere în teoria educației*, Editura Polirom, Iași.
- Montcheuil, Yves de, 1959, *Problèmes de vie spirituelle*, Édition de l'Épi, Paris.
- Montessori, Maria, 1958, *Pédagogie scientifique. La maison des enfants*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Morris, Henry M., 1993, *Bazele biblice ale științei moderne*, Societatea Misionară Română, Wheaton, Illinois.
- Mucchielli, Roger, 1982, *Metode active în pedagogia adulților*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Muller, Denis, 1992, *Les Lieux de l'action. Éthique et religion dans une société pluraliste*, Labor Fides, Geneva.
- Munteanu, Eugen, 1995, „Introducere” la Augustin, *De magistro (Despre Învățător)*, Institutul European, Iași.
- Narly, Constantin, 1935, *Istoria pedagogiei*, Institutul Pedagogic, Cernăuți, vol. I.
- Nayak, Anand, 1992, „Étude des religions dans le contexte interculturel d'aujourd'hui: une approche dialogale”, în *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations, perspectives, organisations des apprentissages. Actes du colloque international de Besançon, 20-21 novembre 1991*, CNDP/CRDP, Besançon.
- Neculau, Adrian, 1998, „Discursul stereotip ca rezistență la schimbare”, în A. Neculau și Gilles Ferréol (coord.) *Psihosociologia schimbării*, Polirom, Iași.
- Nicolau, Vasile, 1938, *Școală și caracter*, Cultura Românească, București.
- Nil Ascetul, 2008, „Cuvânt ascetic”, în *Filocalia sfințelor nevoițe ale desăvârșirii*, vol. 1, traducere din limba greacă, introducere și note de Dumitru Stăniloae, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Nisipeanu, Ion, 1924, *Religia pentru copii. Învățământul religiei în școala primară*, Cultura Românească, București.

- Nisipeanu, Ion; Geantă, Teodor, 1924, *Metodica religiei și a limbii române*, colecția „Școala activă”, Librăria H. Steinberg, București, vol. I.
- Noica, Constantin, 1978, *Sentimentul românesc al ființei*, Editura Eminescu, București.
- Noica, Constantin, 1993, *Modelul cultural european*, Humanitas, București.
- Nouailhat, René, 1992, „Enseigner les religions. Sept orientations pour une didactique de l'histoire des religions dans l'enseignement secondaire”, în *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations, perspectives, organisations des apprentissages. Actes du colloque international de Besançon, 20-21 novembre 1991*, CNDP/CRDP, Besançon.
- Noveanu, Eugen (coord.), 1977, *Probleme de tehnologie didactică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Okon, Wincenty, 1978, *Învățământul problematizat în școala contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Oprîș, Monica; Oprîș, Dorin, 2000, *Metodica predării religiei*, Editura Reîntregirea, Alba-Iulia.
- Oprîș, Monica; Oprîș, Dorin; Mușata, Bocoș, 2004, *Cercetarea pedagogică în domeniul educației religioase*, Editura Reîntregirea, Alba Iulia.
- Oraison, Marc, 1970, *Pour une éducation morale dynamique*, Fayard, Paris.
- Orlandoni, Giuseppe, 1977, *L'omelia: monologo o dialogo?*, Edizione Paoline, Roma.
- Ornstein, A., Levine, D., 1989, *Foundation of Education*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Oser, Fr., Gmunder, P., Ridez, L., 1991, *L'Homme, son développement religieux*, Les Éditions du Cerf, Paris.
- Otto, Rudolf, 1969, *Le Sacré. L'Élément non-rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel*, Petite Bibliothèque Payot, Paris.
- Ouellet, Fernand, 1995, „L'Enseignement religieux à l'école face aux défis du pluralisme ethnoculturel”, dans les Actes du colloque, *Les convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques*, 63^e Congrès de l'Acfas, Université du Québec à Chicoutimi, Services de formation interculturelle, Université de Sherbrooke, iunie.
- Ouellet, Fernand, 2000, *L'Enseignement culturel des religions*, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, Québec.
- Păcurariu, Mircea, *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, Manual pentru Seminariile Teologice, București, 1987.
- Pajer, Flavio, 2002, „Studiul științelor religioase într-o Europă multiculturală”, *Dialog teologic*, Revista Institutului Teologic Romano-Catolic Iași, anul V, nr. 9.
- Palmade, Guy, 1975, *Metodele pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Panikkar, Raimundo, 1985, *Le Dialogue intrareligieux*, Éditions Aubier, Paris.
- Paroz, J., 1883, *Histoire universelle de la pédagogie*, Librairie Ch. Delagrave, Paris, ediția a V-a.
- Paternot, J., Veraldi, G., 1991, *Lettre ouverte aux chrétiens qui ne veulent pas guérir du marxisme*, Éditions de Fallois, Paris.
- Paulsen, Friederich, 1924, *Introducere în filosofie*, Ediția a II-a, Tipografia „România Nouă”, București.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L., 1958, *La nouvelle rhétorique, Traité de l'argumentation*, PUF, Paris, vol. I.
- Petercă, Vladimir, 1995, „Principii ale ecumenismului: o perspectivă romano-catolică”, în *Reconcilierea în Hristos și consecințele spirituale pentru renașterea omului și societății*, Trinitas, Iași.
- Piveteau, Didier, 1977, *Comment ouvrir les jeunes à la foi*, Desclée de Brouwer, Bellarmine, Paris.
- Platon, 1986, „Republica”, în *Opere*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, vol. V.
- Platon, 1993, „Apologia”, în *Dialoguri*, Agora, Iași.
- Polin, Raymond, 1977, *La Création des valeurs*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris.
- Ponsard, Philippe, 1937, *L'Enfant d'aujourd'hui*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Popa, Gheorghe, 1995, „Familia creștină: o perspectivă teologică și spirituală”, în *Familia creștină azi*, Iași.

- Popescu, Anastasia, 1995, *Cum să-i învățăm pe copii religia*, Anastasia, București.
- Popescu, Theodor M., 1996, *Biserica și cultura*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Poulat, Émile, 1987, *Liberté, laïcité. La guerre des deux France et le principe de la modernité*, Éditions du Cerf, Paris.
- Pucelle, Jean, 1957, *La Source des valeurs*, Éditions Emmanuel Vitte, Paris.
- Radar, Edmond, 1978, *Invention et métamorphose des signes*, Éditions Klincksieck, Paris.
- Radu, Dumitru, 1990, „Idealul educației creștine”, în *Îndrumări metodice și didactice pentru predarea religiei în școală*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- Râmbu, Nicolae, 1997, *Filosofia valorilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Rămureanu, Ioan, *Istoria bisericească universală*, Manual pentru Seminariile Teologice, București, 1991.
- Reboul, Olivier, 1992, *Les Valeurs de l'éducation*, PUF, Paris.
- Reboul, Olivier, 1993, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, Paris.
- Reli, S., 1934, „Principii pedagogice noi pentru învățământul religios în licee”, în *Revista de pedagogie*, Cernăuți.
- Reswebwe, Jean-Paul, 1992, *La Philosophie des valeurs*, PUF, Paris.
- Rey, Micheline, 1993, *Migration et formation. Perspectives interculturelles*, document nr. 35, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Riboulet, L., 1927, *Histoire de la pédagogie*, Librairie Catholique Emmanuel Vitte, Paris.
- Riches, Pierre, 1982, *Note di catechismo per ignoranti colti*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- Robinson, John A.T., Edward, David L., 1963, *The Honest to God Debate*, SCM Press LTD, Londra.
- Rosenthal, Robert A., Jacobson, Lenore, 1971, *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris.
- Rousseau, Jean-Jacques, 1973, *Émile sau despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Sacra Congregazione del Clero, 1978, *Directorio catechistico generale*, Elle di ci, Torino – Leumann.
- Sălăvăstru, Constantin, 1995, *Logică și limbaj educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Savin, Ioan Gh., 1927, *Cultură și religie*, Tipografia Lupta, București.
- Schmemmann, Alexander, 2002, *Introducere în Teologia Liturgică*, Editura Sophia, București.
- Schoeni, Marc, 1989, *La Rhétorique et le religieux : l'exemple de Saint Paul*, în *Rhétorique(s)*, (Cahier du Séminaire de Philosophie), sous la direction de O. Reboul et J.F. Garcia, Presse Universitaire de Strasbourg, Strasbourg.
- Schuon, Fritjof, 1994, *Despre unitatea transcendentă a religiilor*, Humanitas, București.
- Secretan, Philibert, 1989, „Reflexions sur la liberté. Émancipation, indépendance, obéissance”, în *Lumière et vie*, vol. XXXVIII, iunie.
- Seguin, Roger, 1989, *L'Élaboration des manuels scolaires*, UNESCO, Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes de l'éducation, Paris.
- Seguin, Roger, 1991, *Élaboration et mise en œuvre des programmes scolaires. Guide méthodologique*, UNESCO, Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes de l'éducation, Paris.
- Semen, Petre, 1995, „Familia și importanța ei în perioada Vechiului Testament”, în *Familia creștină azi*, Trinitas, Iași.
- Semen, Petre, 1997, *Arheologie biblică în actualitate*, Trinitas, Iași.
- Sfântul Ioan Damaschin, 1993, *Dogmatica*, Scripta, București.
- Sfântul Ioan Scărarul, 1994, *Scara Raiului*, Amarcord, Timișoara.
- Sfântul Vasile cel Mare, 1959, „Cuvânt către tineri”, în *Din istoria gândirii pedagogice universale*, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, vol. I.
- Sfântul Vasile cel Mare, 1989, „Asceticele”, în *Părinți și Scriitori bisericești*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, vol. XVIII.
- Simonopetritul, Makarios, 2000, *Triodul Explicat*, traducere diac. Ioan I. Ică jr., Editura Deisis, Sibiu.

- Sironval, Alfred, 1965, *Pour une pédagogie catéchétique*, Casterman, Paris.
- Soloviov, Vladimir, 1994a, *Îndreptățirea binelui*, Humanitas, București.
- Soloviov, Vladimir, 1994b, *Fundamentele spirituale ale vieții*, Deisis, Alba Iulia.
- Stăniloae, Dumitru, 1992, *Reflexii despre spiritualitatea poporului român*, Scrisul Românesc, Craiova.
- Stăniloae, Dumitru, 1993a, *Ascetica și mistica ortodoxă*, Deisis, Alba Iulia, vol. I.
- Stăniloae, Dumitru, 1993b, *Iubirea creștină*, Porto-Franco, Galați.
- Stăniloae, Dumitru, 1995, „Ortodoxia Românească”, în Constantin Coman, *Ortodoxia sub presiunea istoriei*, Editura Bizantină, București.
- Steiner, Rudolf, 1966, *Stady of Man – General Education Course*, The Rudolf Steiner Press, London.
- Steiner, Rudolf, 1991, *Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală*, Centrul pentru Pedagogia Waldorf din România, București.
- Stoica, Adrian (coord.), 1998, *Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță*, MEN, Serviciul Național de Evaluare și Examinare, București.
- Stokes, K.E., 1977, *Protestantism. Religious Education*, 72(2): 121-132.
- Stransky, Th.F., Sheerin, J.B., 1981, *Doing Truth in Charity*, Paulist Press.
- Suchodolschi, Bogdan (s.a.), *Pedagogia și marile curente filosofice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Teodorescu, C.A., 1990, „Principiile generale ale învățământului aplicate la învățământul religios”, în *Îndrumări metodice și didactice pentru predarea religiei în școală*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
- THABOR, *L'Encyclopédie des catéchistes*, 1993, Éd. Desclée, Paris.
- Theodosiu, Dumitru, 1934, *Pedagogia practică II. Metodica învățământului primar*, Cultura Românească, București, ed. a VIII-a.
- Thibaut, René, 1940, *Le Sens des paroles du Christ*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Tilquin, José, 1989, „Approche pédagogique et méthodologique du cours de religion”, în *Lumen Vitae, Revue Internationale de la Formation Religieuse*, vol. XLIV, nr. 2.
- Timiș, Vasile, 2004, *Religia în școală. Valențe eclesiale, educaționale și sociale*, Editura Universitară Clujeana, Cluj-Napoca.
- Toma d'Aquino, 1994, *De magistro*, Humanitas, București.
- Tomescu, Ion, 1935, *Reorganizarea învățământului teologic*, Institutul grafic Gutenberg, Râmnicu-Vâlcea.
- Tomulescu, Gheorghe, 1933, *Contribuții didactice și metodice privitor la predarea religiei în școlile primare*, Tipografia Lucrătorii Asociați, Constanța.
- Tsetsis, Georges (ed.), 1983, „Orthodox Thought”, în *Reports of Orthodox Consultation organized by World Council of Churches 1975-1982*, World Council of Churches, Geneva.
- Tulloch, S., 1991, *Oxford Dictionary of New Words*, Oxford University Press, Londra.
- Țuța, Petre, 1992, *Omul – Tratat de antropologie creștină, Problemele sau Cartea întrebărilor*, Timpul, Iași.
- Unamuno, Miguel de, 1995, *Despre sentimentul tragic al vieții*, trad. și note de Constantin Moise, Institutul European, Iași.
- Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.
- Văideanu, George; Raseekh, S., 1987, *Les Contenus de l'éducation*, UNESCO, Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000, Paris.
- Valandier, Paul, 1989, *L'Église en procès*, Flammarion, Paris.
- Van Haecht, Anne, 1985, „Réformes scolaires et pédagogiques : valeurs laïques, valeurs religieuses”, în *Valeurs laïques, valeurs religieuses. Spécificités anciennes, spécificités nouvelles*, Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles.
- Vancourt, Raymond, 1957, *Pensée moderne et philosophie chrétienne*, Arthème Fayard, Paris.
- Vandermeersch, Edmond, 1985, „Valeurs chrétiennes en éducation”, în *Valeurs laïques, valeurs religieuses. Spécificités anciennes, spécificités nouvelles*, Éditions de l'Université de Bruxelles.

- Vasilescu, Emilian, 1941, *Probleme de psihologie religioasă și filosofie morală*, Editura Cugetarea, Georgescu Delafras, București, ed. a II-a.
- Velasco, Juan Martin, 1997, *Introducere în fenomenologia religiei*, Polirom, Iași.
- Vergote, Antoine, 1964, „De l'expérience religieuse”, în *De l'expérience à l'attitude religieuse. Études de psychologie religieuse*, Éditions de Lumen Vitae, Bruxelles.
- Vergote, Antoine, 1987, *Religion, foi, incroyance*, Éditions Pierre Mardaga, Bruxelles.
- Vianu, Tudor, 1968, *Estetica*, Editura pentru literatură, București.
- Vianu, Tudor, 1982, *Studii de filosofie culturii*, Editura Eminescu, București.
- Viellard-Baron, Jean-Louis, 1998, „Religie și religii”, în C. Mircea, R. Lazu (coord.), *Orizontul sacru*, Polirom, Iași.
- Vlăsceanu, Lazăr, 1988, „Proiectarea pedagogică”, în *Curs de pedagogie*, Universitatea din București.
- Voeltzel, René, 1960, *Éducation et révélation. Introduction aux problèmes de la pédagogie chrétienne*, PUF, Paris.
- Wald, Lucia, 1994, „Introducere” la Augustin, *De magistro*, Humanitas, București.
- Watzlawich, P., Beavin, Helmick, Jackson, J., Jackson, D.D., 1972, *Une logique de la communication*, Seuil, Paris.
- Weber, Max, 1993, *Etica protestantă și spiritul capitalismului*, Humanitas, București.
- Whitehead, A.N., 1962, *The Aims of Education and Other Essays*, Ernest Benn Limited, London.
- Willaime, Jean-Paul, 1992, „La Religion à l'école: enjeux sociaux, culturels et éducatifs”, în *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations, perspectives, organisations des apprentissages. Actes du colloque international de Besançon, 20-21 novembre 1991*, CNDP/CRDP, Besançon.
- Zielinsky, Vladimir, 1998, *Dincolo de ecumenism*, Editura Anastasia, București.
- Zuccari, Giuseppina, 1997, *Metodologia e didattica dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola*, Editrice Elledici, Torino.

ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

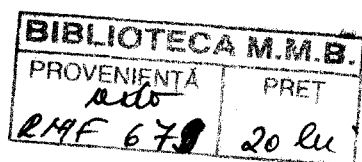
Structuri, conținuturi, tehnici

au apărut :

- Emil Păun – Școala. Abordare sociopedagogică
- Constantin Cucos – Educația religioasă. Repere teoretice și metodice
- Elena Joița – Pedagogia – știința integrativă a educației
- Dorina Sălăvăstru – Didactica psihologiei
- Romița B. Iucu – Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice
- Cristina Neamțu, Alois Gherguț – Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță
- Constantin Cucos – Educația. Dimensiuni culturale și interculturale
- Ion Albulescu, Mirela Albulescu – Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane
- Adriana Albu, Constantin Albu – Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic
- Ștefan Popenici – Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional
- Romița B. Iucu – Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative
- Teodor Cozma (coord.) – O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea
- Constantin Cucos – Timp și temporalitate în educație
- Emil Păun, Dan Potolea – Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative
- Cristina Neamțu – Devianța școlară
- Liviu Antonesei – Polis și Paideia. Șapte studii despre educație, cultură și politici educative
- Constantin Cucos – Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării
- Georgeta Burlea – Tulburările limbajului scris-citit
- Alois Gherguț – Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice (ediția a II-a)
- Constantin Cucos – Educația. Iubire, edificare, desăvârșire
- Traian Cosma – Ședințele cu părinții în gimnaziu. Idei-suport pentru diriginți (ediția a II-a)
- Florin Frumos – Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive
- Sabina Manes (coord.) – 83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor. Manual pentru psihologi, consilieri școlari, profesori, asistenți sociali
- Camelia Munteanu, Eusebiu Neculai Munteanu – Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum
- Constantin Cucos – Educația religioasă. Repere teoretice și metodice (ediția a II-a)

în pregătire :

- Constantin Cucos (coord.) – Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice (ediția a III-a)



www.polirom.ro

Coperta : Laurențiu Midvichi
Tehnoredactor : Radu Căpraru

Bun de tipar : mai 2009. Apărut : 2009
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iași, Tel. & Fax (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;
(0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail : office@polirom.ro
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box 1-728, 030174
Tel. : (021) 313.89.78 ; E-mail : office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, București
Tel./Fax : 211.32.60, 212.29.27, E-mail : office@luminatipo.com
